31761 073110124

Kerschensteiner, Georg Michael Anton

Der Begriff

LC
1091
K37
1918

From the Collection
of the late

JOHN LUCZKIW

„НОВІ ВИХОВНИЧІ ШЛЯХИ"
бібліотека новіщих педаґоґічних авторів
під редакцією
Д-ра Василя Сімовича й Д-ра Романа Смаль-Стоцького

Д-р Ґеорґ Кершенштайнер

ЩО ТАКЕ ДЕРЖАВНОГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ

авторизований переклад із третього ляйпціґського видання
Д-ра ВАСИЛЯ СІМОВИЧА.

З переднім словом автора, з його портретом та біографією.

РАШТАТ—КИЇВ, 1918.

ЗБІРКА
ІВАНА ЛУЧКОВА

Digitized by the Internet Archive
in 2011 with funding from
University of Toronto

http://www.archive.org/details/shchotakederzhav00kers

„НОВІ ВИХОВНИЧІ ШЛЯХИ"
бібліотека новіщих педаґоґічних авторів
під редакцією
Д-ра Василя Сімовича й Д-ра Романа Смаль-Стоцького.

I.

Д-р ҐЕОРҐ КЕРШЕНШТАЙНЕР.

ЩО ТАКЕ ДЕРЖАВНОГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ.

(Н. В. Ш.)

РАШТАТ—КИЇВ

Д-р Ґеорґ Кершенштайнер.

SHCHO

ЩО ТАКЕ ДЕРЖАВНОГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ

авторизований переклад із третього ляйпціґського видання

Д-ра ВАСИЛЯ СІМОВИЧА.

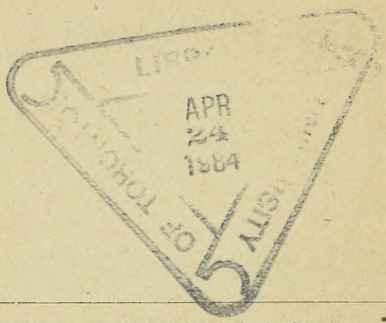
З переднім словом автора, з його портретом та біоґрафією.

ЗБІРКА
ІВАНА ЛУЧКОВА

РАШТАТ—КИЇВ, 1918.

ЗАХОДОМ БІБЛІОТЕКИ «НОВІ ВИХОВНИЧІ ШЛЯХИ».

LC
1091
K37
1918



Всякі права видавцями застережені.

Із друкарні **„Союза Визволення України“** в раштатському таборі.

Від видавців.

Оцею книжкою починаємо серію видань педагогічного змісту під загальною назвою „Нові Виховничі Шляхи".

Мета нашого видавництва така. Все, що на Заході: в Німеччині, в Англії, у Сполучених Державах, у Данії, у Швайцарії і т. д. показалося на полі виховання *здоровим*, *творчим*, — защепити в нас, на Україні. Це відноситься до тих виховничих питань, що їх там на Заході вирішила вже практика. Ті ж питання, яких життя на Заході ще не розвязало, ті питання ми теж порушуватимемо в нашій бібліотеці з метою — кинути їх у *дискусію* між людей, що цікавляться новими виховничими шляхами, зацікавити ними наше громадянство, головно ж українське вчительство.

І одне, і друге ми вважаємо необхідною річчю в часах, коли цілий наш народ починає жити самостійним життям, починає творити свою власну школу, — а нікому з нас не може бути байдуже, яка це буде школа, яких громадян вона даватиме Рідному Краєві. Нам хотілося б, щоб наша школа підховувала та доставляла Україні людей із думкою, людей творчих, людей, що посували б життя наперед. Виходячи з того погляду, ми й дуже обережно додивлялися до творів, що появлятимуться в нашій бібліотеці; ми вибирали лиш такі, що подають нові думки, що в них виявляється творча сила, брали таких авторів, що не тільки теоретично займалися педагогічними справами, але й на практиці зводили нераз попросту бої з усім старим, закостенілим, під сучасні часи вже непридатним. Через те в нашій бібліотеці крім Кершенштайнера найдеться місце Ферстерові, Віннекенові, Зайнігові, Ляєві, Дюйєві і т. д., при чому партійні політичні переконання поодиноких діячів-педагогів, із яких кожний із них дивився на справи виховання, для нас неважні. Для нас

найважніща річ сама *думка*, сам *погляд*, сама *творчість* — і тому в нашій бібліотеці появлятимуться твори людей із найріжніщими партійними поглядами, від консерваторів до соціялістів; важне тільки, щоби вони посували справу виховання наперед, щоби будили до цієї незвичайно важливої речі зацікавлення...

Звертаємо увагу ще на одну річ, яку ми мали перед очима, приступаючи до видання цієї бібліотеки. Будується своя національна школа — і мимоволі чогось ізбирає страх, що до неї може вкрастися система виховання давньої, чужої нам по духу й формі школи, яка була досі на цілому просторі, де тільки живе український народ. Можна боятися поліційно-назадницької системи обрусительної школи давньої Росії, можна боятися вузької, шабльонової школи австрійсько-польського штибу... Тимчасом ми думаємо, що як будувати щось нове, то будувати його на нових підвалинах, здорових, а не наслідувати старе, та ще до того погане. Наша бібліотека, не маючи претенсії на щось реформаторське, може, принаймні оберігатиме нашу школу від тих помилок, що їх робила на нашій землі давня нам чужа школа. Що ж до книжки Кершенштайнера, яку даємо Шановним Читачам, то мусимо зазначити, що ми *свідомо* вибрали її, щоб саме нею розпочати наше видавництво. Бо ж вона як не можна краще бореться з прогріхами давнього, пережитого й зазнайомлює з новим, живим. Одне ще треба мати на увазі, що всі думки, висказані в ній щодо державногромадянського виховання, незвичайно гарні, але ж у цілому годяться вони *тільки* для *національної* держави, де нація творить державу. І з того боку вона саме для нас *зараз* дуже корисна.

Іще одна справа. „Нові Виховничі Шляхи“ мають завданням у першій лінії служити інтересам рідного народу й Рідної Землі; але ж ізвязуючи творами, що в нас появлятимуться, Україну з иньчими краями, ми рівночасно вирівнюємо, по нашій думці, стежки до порозуміння громадян усіх країв у справі виховання. А це завдання чи не найважніще за всі...

Щодо технічної справи видання, то всі завваги під стрічками поробив перекладчик. Він же склав на кінці словарець педаґоґічної термінольоґії, яка вживається в його перекладі (українсько-німецько-російської).

Раштат, 1. листопада, 1918. року.

Д-р Василь Сімович
Д-р Роман Смаль-Стоцький

Georg Kerschensteiner

Др. Ґеорґ Кершенштайнер.

(Життєписна замітка.)

Др. Ґеорґ Кершенштайнер, провідник шкільництва міста Мінхена й автор цеї книжки, родився 29. липня 1854. р. у Мінхені, в Баварії, як одинацята дитина бідного мінхенського торговця. На дванацятому році життя поступив до вчительської семинарії, яку й покинув у сімнацятому році молодим народнім учителем. Тільки два роки віддавався він учительській праці, опісля ж занявся вищими студіями, у 23. році життя скінчив гуманістичну гімназію, студіював на мінхенськім університеті математику й фізику і, склавши державний іспит, був учителем по гімназіях у Нірнбергу, Ніваїнфурті, Мінхені. У 1873. р. промувався на мінхенськім університеті на доктора фільософії, у 1895. р. міська рада Мінхена вибрала його провідником цілого шкільництва, що стоїть під зарядом міста. Від 24 літ займає він це місце і в тому часі переорганізував на ново ціле шкільництво.

В його реформаторській діяльности не обходилося без великих борнів, та все таки вона чим дальш, тим більш находила признання серед педаґогів Німеччини, головно його реформа ремесницьких додаткових шкіл, яка цілком побудована на тих підвалинах, що про них балакається у цьому творі. І ремесницьке виховання йде тут на службу державно-громадянського виховання.

Його орґанізації й наукові праці звернули на себе велику увагу далеко поза межами Німеччини. На виклади про ці орґанізації запрохувало його багато представництв і установ, і так: у 1908. р. міста Шотляндії, в 1909 р. уряд Швеції, і в 1910. р. „Національне товариство задля підмоги ремесницькій і промисловій виховничій справі“ і великі університети Сполучених Держав Північної Америки.

Із його педаґоґічних і наукових творів треба назвати ось які: Розвиток рисовницького таланту (Die Entwickelung

der zeichnerischen Begabung, 1906), Основна аксіома освітнього процесу (Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, 1917), Державногромадянське виховання німецької молоді (Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, 1901, шосте видання, 1917), праця, нагороджена на конкурсі корол. прусської академії в Ерфурті, Основні питання шкільної орґанізації (Grundfragen der Schulorganisation, 1907, третє видання 1917), Що таке трудова школа [1]) (Begriff der Arbeitsschule, 1910, третє видання, 1917), Що таке характер і як його виробляти (Charakterbegriff und Charaktererziehung, 1911, друге видання, 1917), Про суть та вартість навчання природознавства (Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, 1914) і ця книжка, що її даємо в перекладї: Що таке державногромадянське виховання (Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, 1912, третє видання, 1914).

Багацько з тих творів перекладено на анґлійську мову, дещо на шведську, волоську (румунську) та російську. За конкурсовий твір про державногромадянське виховання німецької молоді корол. пруська академія загальнокорисних наук у Ерфурті йменувала його членом-кореспондентом академії.

[1]) Появиться незабаром теж у нашій бібліотеці.

ЩО ТАКЕ
ДЕРЖАВНОГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ.

„Ось *принцип штуки виховання*, який слід би мати перед очима тим передусім мужам, що виробляють виховничі плани: дітей треба виховувати не відповідно до сучасного, а відповідно до майбутнього можливо кращого становища людського роду, себто, відповідно до

ідеї людства

та його цілого призначіння."

Іман. Кант, Про педагогіку,

піменьке видання проф. Фоґта, стор. 75.

Предмова автора до українського видання.

Саме тепер минає шість років із того часу, як я під-час одної своєї наукової подорожі зазнайомився з Україною. Вже тоді, як несли мене коні українськими селами, вже тоді зносини з українським народом викликали в мене як найгарячішу симпатію до цього типу людей, я радів, дивлячись на безліч інтелігентних облич, мене тішила їх добра вдача, що так і била із їх слів. Тай подобалась мені краса і правильність голів, передусім у чоловіків. Народ будуччини, подумав собі я.

Але я не міг собі в'явити, що його будуччина, та така близька. Що я скрізь завважував, то брак бажання держави; патріярхальні звичаї супроти губернаторів робили нераз на мене враження, наче б то я находився десь у часах середньовіччя. Культура на селі стояла далеко позаду культури по містах...

Та це була, розуміється, помилка, в якій я жив іще довго, доки не дожив усамостійнення цього великого народу, що проживає на такій благословенній землі. Але воля й незалежність самі по собі являються, що правда, *підвалинами* здорового розвитку держави, одначе ж вони ще далеко не є безпечною його запорукою. Бажання держави, бажання громади, зв'язаної своїм власним правовим порядком, і передівсім бажання тій державі і тій громаді й особисто служити— все це розвивається тільки шляхом плянового виховання.

У часах тяжкого воєнного лихоліття спільна небезпека зводить звичайно і земляків докупи. Але в часах мира, коли властива культурна робота повинна обробляти свої засіви і обробляти їх мусить, дуже легко окремі інтереси одиниці беруть знов верх, що більше, бере верх байдужність супроти держави.

На цей природний, еґоїстичний нахил людини існує *один* тільки лік, дбайливе плянове виховання всіх у напря-

мі державної думки, цебто, непорушної свідомости, що добро одиниці найкраще збережене в державі добре упорядкованій, збудованій на моральних підвалинах, і що кожний має обов'язок державу, в якій він живе, так видосконалювати, як це тільки в даному випадку можливе.

Щоби *витворити* цей державний спосіб думання, до того прилюдна школа може дуже багато спричинитися. Своєї властивої сили набирає він, звичайно, аж там, де вільний державний лад позволяє як найбільше громадянам брати живу участь у розвитку держави. Та щоби хлопці й дівчата, які покидають прилюдну школу, загалом зацікавилися життям держави, то школа мусить передтим збудити в них те зацікавлення.

Нехай же ця книжка, яку я в першій мірі написав для свойого рідного краю, стане у пригоді й новій українській державі, коли вона саме збирається чим раз більш оживляти та поглиблювати державний спосіб думання у свойого народу. Нехай вона передусім до того спричиниться, щоб заздалегідь оминати ті неправдиві шляхи, на які я докладніще вказав у другому розділі.

Мінхен, 25. жовтня 1918. р.

Ґеорґ Кершенштайнер.

I.

Суперечність у політичному розумінні тямки, що таке державногромадянське виховання.

Розвиток модерної конституційної держави ставить усі культурні народи перед важке завдання, як мога найбільше громадян довести вихованням до того, щоб вони відчували як громадяни держави, думали, бажали та діяли. Та зараз немало є таких людей, які собі гадають, що серед сучасних соціяльних і промислових відносин, таких, як вони дійсно є, цього завдання виповнити не можна. Вони відокремилися зовсім од товпи людей неосвічених, напівосвічених і таких, що тільки державною печаткою можуть засвідчити свою так звану вищу освіту, відтягнулися від спільного завдання виховання і стараються свою особисту культуру і свій особистий стиль рятувати в тісному гуртку, який самі собі підібрали. Вони не тільки від участи в політиці культури відказалися, а й до ніякої політики в державі встрявати не хочуть. Для них являється вже певним, що нестримний хід цивілізації стає для кожної культури чимось зловіщим, чого ніяк не минути. Для другої ґрупи людей гордощі їхньої панської натури ставлять непрохідну стіну між них і народ. Вони не бажають поділяти з товпою рівних прав і обов'язків і ще й сьогодні завертають свій зір у минуле, коли хід культури визначала невеличка скількість сильних міра цього. Третій ґрупі, нарешті, погляд на дійсне життя закриває хмара естетичного й нібито-естетичного світогляду — коли взагалі можна балакати про такий світогляд. Світ гарних ілюзій цілком випер із їх душі світ страждань.

Та воно було б уже зовсім кепсько з розвитком модерної держави та з усіма надіями, які н йкращих її синів запрягають їй до служби, коли б число громадян її із цих трьох груп значно більшало. Культура—це такий здобуток, який із кожним днем пропадає, коли її кожної днини на ново не здобувати. На тій точці вона сильно відріжняється від чистої цивілізації. Тільки ж, безперечно, ось що правда: проблєма державногромадянського виховання мас—це найтяжча із усіх виховничих проблєм, не в теорії, як ми побачимо, а саме у практиці, і не для держави, що в ній правні норми раз на все устаткувались, а саме для держави, в якій культурні цінности безнастанно зростають. Правда в першій мірі те, що найбільшою перепоною являється доведений до найдрібніщих подробиць розділ праці в модерній промисловій і урядовецькій державі, бо він міліони народу засуджує на чорну роботу, духову й фізичну, і таким чином, здається, на ціле життя виключає їх від особистої участи в культурній роботі держави. Але ж бо й те правда, що нужда, до якої дійшли ми з розвитком держави і промисловости, і покликала до життя задля того, щоб із неї вирватися, допоміжні сили, про які давніщими часами не знали-не-відали, і що саме модерна конституційна держава являється одиноким можливом ґрунтом, на якому ці сили, не розторощуючи цілости, можуть уповні виявляти свою придатність. Супроти боязьких, гордовитих та байдужних ми бачимо таки куди більше прихильних до культури людей, чоловіків і жінок, і хоч як важке це завдання, ці люде через те в одчай не попали, а готові по всяк час, не бажаючи для себе ніяких користей, стати до праці на службі моральної громадськости. Очі їх звертаються, природно, передусім на *придатну* орґанізацію публичних виховничих установ і, по правді сказавши, не знати, чи був іще коли такий час, щоби питання публичного виховання так багацько займало кол, як час, у якому живемо ми. Були часи куди безнадійніщі для культури держав і їх народніх мас, і тоді хоч би тобі невеличкі гуртки людей займалися питаннями народнього виховання. То невже пробуджене зараз серед міліонів зацікавлення виховничими проблємами, яке накинула нам потреба віків, невже

ж воно не дає нам надії, що ми і з тою потребою віків знову справимось? Невже людський ум справді досяг уже краю своєї мудрости? Невже безперечний зріст нашої культури, який навіть по думці песимістів можна було ще ясно бачити з кінцем XVIII. століття, невже він сьогодні дійшов до своєї зворотної точки і спинився? Такої думки поважно ніхто висказати не поважиться.

Побіч більш або меньше чисто культурних борців за поступ людства, борців за інтелєктуальну, мистецьку, соціяльну, моральну, релігійну культуру політичне життя конституційної держави поставило ще на службу громаді немалічну лаву чисто політичних бійців, бійців за народньо-господарські, державно- й народньо-правні добра. Нехай, що багатьох із тих людей повели на ту службу й еґоїстичні інтереси, то все ж стільки саме других людей сила їх політичних поглядів і ідеалів спонукує до безкорисної культурної праці. А вони без огляду на партію, до якої належать, стоять також на службі культурних інтересів держави, усяк на свій спосіб і по своїм поглядам, які, звичайно, нераз дуже вже таки ріжняться від поглядів держави. Всі вони живо цікавляться державногромадянським вихованням молодого покоління. Хоч те зацікавлення виходить у них перш усього із їх політичних поглядів, хоч при тому вони частенько виявляють дуже таки однобічне розуміння того, що таке громадянин держави, то все таки їх діяльність культурі *не ворожа*, принаймні по їх намірам, ні. Та воно таки й бути не може, щоб якась партія бралася за справу виховання свойого молодого покоління з намірами, ворожими культурі. Адже ж виховувати значить стільки, що поширяти культурні цінности, цебто, релігійні, наукові, мистецькі, моральні, державнополітичні ідеали, та робити їх сподвижними максимами грядущого покоління. А як це так, то хіба нема дійсно ніяких виглядів на те, щоб усіх, хто тільки має якийнебудь культурний інтерес, зблизити до себе та всіх разом запрягти до спільної праці, не допустити їх до того, щоб найкраще їх сили з'ужитковувалися на вічні спроби нищити противника? Хіба ніяк уже не найти нам такого ґрунту, на якому чесні з усіх партій не бачили б можливости вести спільну виховничну працю?

Я попробую показати, що це можливо. Через що *саме важко* громадян модерної конституційної держави з'єднати до спільної праці задля державногромадянського виховання —то *передусім через те*, що *дуже тяжко докладно визначити, що таке державногромадянське виховання* (тямка державногромадянського виховання). Коли б ці труднощі містилися не в самій тямці, то нам було б неясно, чому нам було вже здавна не мати гарних початків якогось такого систематичного виховання, такого, що його підпирав би загал громадян — адже ж у нас партійне життя високо розвинуте, і всі прикмети, які з людини роблять путящого громадянина держави, всі вони повсякчас мусять на неї накладати печатку й цінного партійного товариша. Бо хто навчився служити великому цілому і хто почуває в собі спонуку й дійсно служити тому цілому, то той уміє й частині цього цілого служити, і він мусить це робити, бо лише таким чином найде потрібну запоруку задля повного успіху своєї політичної сили та політичного розуму. То так усі партії, наскільки вони визнають вагу конституційної держави, повинні б, найбільш у своїому таки власному інтересі, підпирати ті заходи, що здатні піддержувати в народі зацікавлення державою, її правовими та культурними завданнями, та з молодих уже літ синів народу виховувати так, щоб кожний ставав на службу громаді й її завданням. Але розвиткові того зацікавлення, чи вияві його ділом стоїть на перепоні в кожної партії недовірря, з яким вона відноситься до того, як иньчі партії визначають, що таке державногромадянське виховання. Через те то власне сама тямка являється камінем спотикання. Об нього покищо розбиваються спроби з'єднати розважних із усіх партій на те, щоб у свої руки захопити що найпотрібніще, те, що конституційній державі належиться, а саме — виховання її громадян для громадської служби. І не будь у нас тямки про громадянина держави, який стоїть *понад* партійними тямками, хоча справжній громадянин держави мусить працювати *серед* якоїсь партії, уявління державногромадянського виховання було б миляною бульбашкою, котра, що правда, чудово виписує ріжними барвами, але ж зараз лусне, як її доторкнутися. Мусить бути така тямка. А то й найпростіщі етичні міркування не могли б уже

дати роз'яснення найвищої вартости в упорядкованій державі.

Яка ж це тямка? Хто такий справжній громадянин держави? Чи той, що розпоряджає багатим політичним знанням і сумлінно виконує свій виборчий обовязок? Чи той, що своє життя невтомно кладе на службу своїй партії? Чи той, що здалека від партійної боротьби, як добрий підданець, сильне дорожить заведеним раз державним ладом і короля шанує? Чи Німець зі строго консервативними поглядами в кожному випадку ліпший громадянин держави, ніж німецький соціяльний демократ? Чи переконаного члена центра [1]) треба менш цінити як громадянина держави, ніж запопадливого члена євангелицького союза? Хто держить справжнє громадянство держави в аренді: правий лібералізм, чи лівий? Так, можна б запитати ще більш хитро-мудро: а уряд держави, хіба сам він усе буває заступником справжніх державногромадянських поглядів? Я думаю, що ніхто, хто хоч трохи здоровим оком дивиться на публичне життя та безпристрасно забірається до таких питань, з гори не зможе на них цілком ясно відповісти, виключаючи всяке „коли б та або". Що більш, можна цілком добре розуміти, як партії, які поглядів кожноразового уряду не поділяють або поділяють не зовсім, із недовіррям відносяться й до тих заходів уряду щодо державногромадянського виховання, які від уряду виходять. Коли б те недовірря не було навіть нічим виправдане, то вже того, що воно існує серед одної або кількох більших груп народу, вже того доволі, щоб виховничих заходів уряду позбавити найкращих успіхів. Тільки на основі довірря цілого народу або хоч великої його більшости можна в конституційній державі з успіхом проводити державногромадянське виховання. Тут справа стоїть цілком не так, як із професійним вихованням, чи зі загальною освітою, чи хоч би просто з моральним вихованням. Індивідуальне виховання—лежить у власному, цілком власному інтересі всіх батьків; державногромадянське виховання знов—тільки з деякими передумовами.

[1]) Центр — це парляментарна фракція в німецькім райсхтагу і в пруській палаті послів, яка опирається на католицькі кола, щодо своїх поглядів сильно консервативна. Євангелицький союз — організація німецьких протестантів, заснована 1886 р. з метою боротися з Римом і з католицизмом. Він налічував до 40 товариств, із якими 200,000 членами.

Але ж зараз побачимо, що ідеал державногромадянського виховання існує, такий ідеал, що з ніякими поважніщими сумнівами якоїсь великої партії не може зустрінутися, і що погоня за ним усе таки веде то того, чого ми зі становища вдержання й розвитку модерної конституційної держави та зросту її економічних і культурних сил у вихованні народу гаряче мусимо бажати. У чому ж суть такого державногромадянського виховання? Ось питання, на яке саме зараз попробуємо відповісти.

II.

За вузьке та за широке розуміння тямки.

У цій справі ми відразу краще розберемось, якщо насамперед поставимо собі перед очі, що таке державногромадянське виховання *не є*.

Передівсім треба поборювати ту небезпечну помилку, *по якій державногромадянське виховання ніби-то ідентичне з державногромадянським повчанням*. З того виходило б, що найкращий громадянин держави той, хто має найбільше відомостей із політичних наук. Але ж це така сама помилка, яку ми робимо при оцінці наших учнів, даючи найліпшу нотку [бал] з закону божого тому учневі, який найкраще зможе проказати з пам'яти катехизм і біблію. Що більш—буває таке навчання закону божого та моральности, що замість привертати учнів до моральних учинків, може навіть їх від них відвернути. Така небезпека заходить усе при освітному примусі, який на тому не спиняється, щоб тільки набути знання, побільшити запас відомостей. А вже ж ніяк тої небезпеки не минеш, коли той примус має метою *з помічю пам'яти* засвоїти собі *етичні* відомости, цеб-то такі відомости, які повиннося б переводити в моральні вчинки. Подібно річ мається зі значною частиною державногромадянських відомостей. Успішні, а й тим самим і цінні бувають такі науки, як наука про громадян, про закони, про державний лад, про народню господарку, про завдання та установи держави, і передусім наука про права й обов'язки громадянина, але ж тільки тоді, як вони — без того, щоб дорогою надто одностайного повторювання, мнемонічним способом нав'язувати собі відомости, — впадуть на такий ґрунт, який залізним плугом звички роз'ораний задля державногромадянської праці. Де сім'я береться роз'орювати той ґрунт, там, звичайно, насіння таких наук, винесене зі школи, видасть посів; де ж сім'я цього не робить,—

а це буває куди частіще — то ті науки матимуть стільки значіння, як коли б насіння порозкидувати по піскам пустелі. Відомости являються завсіди незвичайно цінним майном там, де їх можна з'єднати з волею до вчинків, тай, розуміється, з нагодою до цього. Але всі наші шкільні організації помиляються, думаючи, що людину самими тільки відомостями можна довести до добрих діл. „It is futile to assume, that knowledge of right constitutes a guarantee of right doing [1])", пише Джон Дюй (John Dewey) у своїх „Moral Principles" [2]).

Державногромадянське виховання — то й не економічне й не технічне виховання. То правда, що як добре повести таке виховання, то воно розвиває багацько таких прикмет і чеснот, без яких громадянинові держави таки не можна обійтися, як ось: совісність, чесність, витрівалість, впрозуміння, пильність, ощадність, охота до праці, і тим самим охота до життя, путящість у своїому фаху й т. д. Зі зростом якости продуктів праці (не їх скількости), отже зі зростом кваліфікованої роботи, як висловлюється Навман [3]), і з поширенням та поглибленням—у парі з якістю продуктів праці — технічної освіти робітників зростатиме й їх моральна здатність виховання, та зможе піднестися й ціла їх культура. Бо ж людина, охоча до праці, куди вдячніщий предмет виховання, нїж понура, байдужна рабська машина (яка, звичайно, ніколи цілком не переведеться).

---

[1]) «Це невірний допуст, наче б то знання було гарантією того, що по праву робиться»

[2]) Джон Дюй (John Dewey) — відомий американський педагог, є професором фільософії на університеті Columbia в Ню-Йорку. У попередній своїй діяльности на університеті в Чікаго він займався багато педагогікою, і то навіть практичною. Бо ж він заправляв початковою зразковою школою, що свого часу була злучена з університетом, і в тій школі він випробовував у практиці свої нові педагогічні думки.

[3]) Фрідріх Навман (Friedrich Naumann), еванг. пастор, почесний доктор теольогічного факультету гайдельберського університету (род. 1860), соціяльний політик, основник національно-соціяльної партії в Німеччині (1896), після впадку якої перейшов враз зі своїми однодумцями до «Вільнодумного Союза». Він є автором багатьох брошур соціяльно-політичного змісту, видавав робітничу бібліотеку (Arbeiter-Bibliothek) у Ґетінген — усюди виступає проти соціялдемократії.

Але ж властиві чесноти громадянина держави — а ці чесноти, то зважливість на других та моральність жертвування собою — самі по собі з путящости у праці і з охоти до праці не розвиваються. Путящість у праці та охота до праці—це необхідна, хоч далеко ще не достаточна умова задля державногромадянського виховання. Путящість у праці й охота до неї можуть проживати собі в одних і тих самих грудях сусіль із найбезоглядніщим професіональним еґоїзмом, сусіль із найнеприборканіщою честилюбністю. Так, це просто признака не тільки наших господарських і технічних, але й наших учених шкіл, що в організації їх і в їх нутрішнім устрою цілком не передбачено заходів задля того, щоби більш і більш унеможливлювати тій парі дуже вже нерівних собі братчиків спільне проживання зі собою. Навпаки! По всіх наших школах шкільне поступування прямує виключно до піддержки одиниці. Наші школи не дають „an embryonic communite life", життя держави в мініятурі, як цього домагається визначний американський фільософ, педагог Джон Дюй, уряди наших держав мало ще додивлялися „sur la possibilite de rendre de Écoles publiques plus analogues à la vie civile", [1]) як то колись додивлявся до того барон фон Цедліц [2]), міністер просвіти Фрідріха Великого, в одній академічній промові. Через те дуже часто наші найбільш путящі учні кидають школу з гарячим бажанням стати в життєвій боротьбі переможцями, але ж не над собою, а над своєю собратією, добути для себе пальму слави, найбільшу владу, найбільше доходів, при чому і в голову собі не покладають, щоби на других зглянутися. У модерній промисловій і урядовецькій державі з її безпощадними економічними боротьбами, з її родючим ґрунтом задля широкорозвитого еґоїзму та жагучої честилюбности, із її сильним перенаселенням—чисто фахова освіта або чи-

[1]) «до можливости більш приспособити прилюдну школу до громадянського життя»

[2]) Карль Абрагам барон фон Цедліц (Karl Abraham Freiherr von Zedlitz) був державним пруським міністром і міністром справедливости за Фрідріха Великого, а від 1791. р. заправляв міністерством ісповідань і просвіти. Він був прихильником фільософії Канта, дбав про народне шкільництво, і в вищих школах і на університетах підпирав вільнодумство.

ста наукова освіта без відповідного використання її по думці державногромадянського виховання являється швидче небезпекою, ніж добродійством. Ледви чи терпів коли з того боку більш який край (та ще почасти й досі терпить), як Сполучені Держави Північної Америки, без огляду на силу-силенну Manual Training Schools-ів, Manual Training High Schools-ів і Technical Colleges-ів. Але ж бо й немає краю, який був би сильніще проникнутий думкою про потребу державногромадянського виховання. На те, що від якого десятка років роблять тамошні великі міста, щоби мільони переселенців із усіх частей світа як мога швидче попереробляти на громадян держави, які б думали як громадяни й переймалися загально-державними інтересами—на те по моїм особистим студіям у самому краю, вдається, не найдеться прикладу в історії виховання культурних держав. Тут серед великих жертв ізносять тяжкі суми на вдержання прилюдних (публичних) шкільних установ для дітей [1]) і дорослих із таким тільки завданням, щоби в новій державі з'асимілювати ту цілу повінь людських мас, які сюди напливають. Иньчі засоби спливають ізвідусіль на те, щоб удержати найріжноманітніщі прилюдні установи та заклади, які мають до того тільки служити, щоб державногромадянському інтересові, який починає в тих людей розвиватися, дати нагоду найріжніщими вчинками назверх себе виявити та скріпитися. Та поруч із тим усім усе таки безнастанно росте та росте повінь шкіл, які повинні дбати про грунтовну господарську й технічну освіту. Старий менчестерський погляд [2]), що як таким шляхом повести освіту, то державногромадянське виховання, мовляв, зайве, всюди все більш і більше щезає. Так, тепер більш, ніж коли, поширяється свідомість, що державногромадянське виховання, the training for citizenship, це найнеобхідніща річ, на яку виховничі організації

[1]) Кожний мешканець Сполучених Держав платить шкільного податку 18 гривень (8 карб, 98 коп.), один учень у віці 6—18 років коштує державу 50 гривень. Скільки загалом С. Д. витрачують на школи, гл. статтю Я. Чепіги у «Світлі»—з 1911. р., книжка шоста, стор. 43.

[2]) «Менчестерська школа» — це політично-економічна наука, яка виходить із того погляду, що найкраще служиться інтересам загалу, як буде вільна конкуренція в усіх напрямках народнього господарства, й держава не буде вмішуватися до промисловости.

мусять звертати найбільшу увагу. „The common schools of our country must recognise more fully than ever the necessity of training our youth for citizenship“ [1]). Це була одна з одинадцятьох тез, якими National Education Association of the United States [2]) старала ся 8. липня 1909. р. в Кольораді твердо визначити принципи й цілі властивого виховання.

Але ж бо державногромадянське виховання і з політичною освітою не ідентичне. Політичну освіту має той, що здобув собі свій власний твердий погляд на мету держави й на засоби задля її осягнення, та що має волю відповідно до тих поглядів, як того буде треба, підпорядкувати свої вчинки отій своїй державній ідеї. Щоби кожний громадянин держави мав таку політичну освіту—цього ми собі всі мусимо бажати й до того мусимо прямувати. Але ж, по перше, сюди належить немала міра інтеліґенції. Тільки небагато наших земляків доходить до того, що витворюють собі свої власні тверді погляди на цілі держави та її засоби. Переважна частина мусить полишати другим, щоб вони за них політично думали, і напрямок їх державногромадянської діяльности достоту, як і їх політичні погляди, повік лишаються наслідками більшої або меньчої сили суґестії, яку на них мають провідники й їх обіцянки. Але ж і для тих, що їм по силі витворити собі власні політичні погляди, і для тих потрібне ще щось таке, що їх погляди вело б не тільки в напрямку бажань, а й учинків. Бо ж між політичними бажаннями й політичними вчинками лежить далека, далека дорога. Про це провідники всіх без виїмку партій можуть затягти напричуд однаковісіньку голосільну пісню. Але щоб наша гарна думка сама зі себе перейшла у гарний учинок, до того мусять нас замолоду систематично заправляти. Це є основне психольоґічне правило. Та того то саме й не достає в нашому цілому публичному вихованні.

---

[1]) «Народні школи нашого краю мусять тепер більш, ніж колинебудь инакше, пізнати необхідність, що треба виховувати нашу молодь на справжніх громадян держави».

[2]) Товариство національного виховання у Сполучених Державах.

Книжка д-ра П. Рільмана [1]) „Політична освіта“, яка справила мені велику радість, і з якої я вибрав для себе деякі історичні замітки, на цю точку не звертає належної уваги. На цілком подібну помилку хворіє наше виховання в напрямі патріотизму, якого офіціяльно вимагається від усіх шкіл і щодо якого часто думають, що він сам по собі робить зайвою політичну освіту або навіть державногромадянське виховання. Що розбуджує наше навчання історії, то в найліпшому випадку уявління й почуття, й може викохану обома тими душевними явищами і свідомість авторитету. Але посольський радник фон Ностіц (як сповіщає Рільман у своїй книжці) справедливо каже ось що: [2]) „Треба лічитися з тим, що принципу авторитету на довгі часи не буде досить, щоб він міг бути основою нашої державної свідомости. Наша будуччина залежить од того, як нам пощастить на місце сліпого послуху підданця поставити *почуття обов'язку* модерного громадянина держави, який думає“, і—це вже я знову додам од себе — звичку, це почуття обов'язку переводити у вчинки. Моє переконання таке, що в масах нічим краще не підіпреш цього почуття обов'язку—яке в першій мірі мусить витворюватися з деяких звичок на службі другим—як спізнанням, що їм буде запевнене їх матеріяльне й духове існування. котре чесному працівникові дає *впорядкована* держава. Це відгонить, що правда, пустомельством, але ж тим меньче можна що закинути йому з психольогічного боку. Звичним патріотичним повчанням так мало можна заступити політичну освіту, як мало може політична освіта заступити державногромадянське виховання. Всі три вони держаться тим, що підбивають ціну своїх ідеалів; але патріотизм без політичної освіти — то літак без змоги кер-

[1]) Др. Павль Рільман (Paul Rühlmann), історик, ученый, гімназийний учитель у Ляйпцігу (Oberlehrer), видавець журналу «Vergangenheit und Gegenwart». Важніщі його твори ось які: Партії, держава і школа, 1904, Політична освіта, 1908, Ідея державногромадянського виховання у Швайцарії, 1911 і т. д. Крім того видає збірники джерел до науки історії.

[2]) На Ностіца часто покликується у своїх творах Кершенштайнер. Це автор незвичайно цікавої книжки: «Зріст робітничого стану в Англії», яка появилася в Єні 1900 (Das Aufsteigen des Arbeiterstandes in England).

мувати ним, політична ж освіта без державногромадянського виховання — то кермівний літак без досвідного керманича.

До того всього політичну освіту дуже легко сплутують із партійнополітичною освітою. А тимчасом вона, то просто щось цілком противне, ніж державногромадянське виховання, наскільки воно виступає в чистій культурі. Крайній партійний політик не знає ніякого иньчого державного ідеалу, як тільки свій, ніякої иньчої державної мети, як тільки ту, яку сам собі склав, жадних иньчих засобів задля осягнення мети держави, як тільки ті, які проектує він. Він тільки до одного прямує, щоб запанували його погляди, щоб своїй партії забезпечити виключну владу. А добрий громадянин держави, ні трохи не попускаючи зі своїх власних політичних переконань, знає, що в модерній конституційній державі ядро сили держави творить свобода думки та сумління, що чесний противник теж має право на життя в державі, що ціле життя держави опирається на взаїмному розумінні і взаїмному порозумінні, і що інтереси поодинокої людини найкраще забезпечуються вирівнанням інтересів усіх людей. Через те й ідеал державногромадянського виховання цілком иньчий, ніж ідеал політичної освіти, такої, що живе в головах партійних провідників. Тільки наскільки політична освіта йде шляхами наукової об'єктивности, настільки вона являється сутною складовою частиною державногромадянського виховання. Але власне через те, що наукова об'єктивність є сутною признакою годящої політичної освіти, то використовувати її в державногромадянському вихованні можуть тільки такі люде, що по їх духовим здатностям від них можна надіятися наукової бистроти й наукового способу думання. Для мас багато важніще заздалегідь *звикати* до державногромадянських чеснот, ніж переходити невтральне політичне вишколення.

Державногромадянське виховання не можна теж ісплутувати просто зі соціяльним (суспільним) вихованням. Соціяльне виховання, тобто виховання задля служби в громаді, являється тільки тоді сутною складовою частиною державногромадянського виховання, як у цій тямці містяться деякі передумови. Головна передумова така, щоби під ним не розуміти виключно тільки *безпосе-*

рідну службу в громаді. Є люди, котрі вже тим, що стараються піднести культурну вартість своєї *власної особи*, роблять громаді велику прислугу. Сюди належать справжні велитні з царства мистецтва та науки, не ті, що в'являють собі, що вони великі, а ті, що в душі відчувають примус працювати виключно на моральній службі свойого ідеалу правди. Чого ми можемо від них вимагати, то тільки того, щоб їх порив до творчости та праці стояв на свідомій, хоч не конче на безпосередно бажаній службі збільшування наших культурних скарбів. А є воно так, то нам від них нема чого більш домагатись, як тільки того, щоби вони посв'ячувалися службі свойого незвичайного нутрішнього морального пориву. Бо ж мистецька, чи наукова правда (а й моральна) самі по собі—це один із великих скарбів культурної держави, і розвиток такої держави повинен бути метою нашого державногромадянського виховання, нашої служби у громаді. Та як тільки державногромадянське виховання захоче всім людям громади накинути *однакові* моральні завдання й обов'язки, то воно не має вже нічого спільного з державногромадянським вихованням. Тут я вповні погоджуюсь із Г. Шварцом (Das sittliche Leben, Berlin, Reuter й Reichart, § 30), який у супереч Кантові заявляє [1]), що моральні завдання треба визначувати з характеру *нахилу* одиниці. Наше виховання в напрямі моральности, котре входить у тямку державногромадянського виховання, не може й не сміє прямувати до того, щоби звільняти одиницю з пут *кожнісінького* нахилу й у приневолюванню до якоїсь *нерадо* принятої мети шукати тільки правдивого розуміння обов'язку. Наше завдання виховання може бути тільки таке, щоб учневі давати ріжноманітну нагоду посв'ячуватися завданню служити своїм ріжнородним моральним нахилам. А ні, то безтямні заклики до соціяльного виховання можуть накоїти такого самого лиха, як безтямне жадання виключного культу осіб.

[1]) Др. Герман Шварц (Hermann Schwarz), університетський професор, фільософ, редактор журналу «Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik». Крім цитованого твору написав іще багацько праць із психольогії й етики, н. пр.: Основи етики (1896), Психольогія волі як підвалина етики (1900). Щастя й моральність (1902). і т. д.

За тямкою суспільного виховання стоять іще й иньчі питальні знаки. Метою його може бути й міжнароднє всесвітнє громадянство, але ж бо воно може й обмежовуватися тільки на якусь певну громаду кляс або професій. А чого нам добиватися, то виховання в напрямі громади-держави. Бувають чудні фантасти, які думають, що кожне виховання в напрямі якоїсь *певної* громади-держави визначає небезпеку для мирного життя держав та народів між собою, небезпеку для людської громади. Але ж тоді виховання в напрямі якоїсь певної громади-сім'ї мусіло б таксамо бути небезпекою для тої держави, яка вміщує в собі загал тих сім'їв. Такої гадки серіозно не буде обстоювати ніодна людина, що знайома з державногромадянськими виховничими силами, які розвиваються у здоровому родинному житті. Навпаки. Коли б тільки всі сім'ї в якійся державі, всі без виїмку, мали змогу розвинути всі моральні сили, які по суті до сім'ї належать, то наших заходів коло державногромадянського виховання молоді було би здебільшого непотрібно. Моральні прикмети, що їх серед сприятливих умов може розвинути невелика трудова громада, пригодяться кожній більшій трудовій громаді, що вміщує в собі меньчу. Так, безпосередні й далеко близчі зносини та сполука інтересів у невеликих тісніщих спілках людей—це одинока школа задля мирного, самовідреченого життя в більших трудових спілках людей. Шлях до цінного громадянина світа йде виключно почерез цінного громадянина держави. Аж як усі держави-спілки, кожна зокрема, будуть колись тісніщими моральними громадами, аж тоді й буде надія на таку людську громаду, якою кермуватимуть закони громадської етики на такий же самий лад, який існує задля етичних відносин поодиноких людей поміж собою. До того часу між поодинокими народами й державами пануватиме право сильніщого, і це була б дурниця, коли б ми шляхом відповідного державногромадянського виховання не захотіли би власній державі дати надії на як мога найбільший розвиток її економічної, моральної й політичної сили, не задля зачіпки, а задля оборони перед зазіханнями з боку иньчих держав.

Через те справжнє державногромадянське виховання

являється повсякчас заразом і національним вихованням. Сама тямка держави, яку можемо витворити в найліпших головах, розуміється — інтернаціональна; є це саме та тямка, яку нам подає наукова етика. Але ж свою барву, своє життя, свій уплив на волю вона одержує з державного почуття, з державного способу думання, який усе дужче та дужче розвивається із праці для служби й на службі розвитку власної держави. Державний спосіб думання — це завсіди щось конкретне, що має своє коріння у власному державному народі. Він твориться цілком нехотячи й несвідомо тоді, як тільки ми почнемо дану державу або ще краще ту державу, яку нам особисто покинено, в якій ми мусимо жити громадянами й хочемо жити, як її почнемо підводити під наше розуміння держави. Так, такий державний спосіб думання, який ізродив ся з власної праці, видасться мені цінніщим, аніж такий, що його придбалося дорогою традиції та повчання, а що дуже часто бувае тільки потайним партійним способом думання. Через те й не може бути ніщо нерозсудливіще з боку партій, що при владі, як змагання виключити від спільної праці в державному житті всі партії з закраскою інтернаціоналізму через те тільки, що в них ніби-то недержавний спосіб думання. Ні, вирівнювати їм усі шляхи для спільної праці—ось розумна політика. Ніхто не ходить безкарно, але й не без нагороди попід пальмами [1]).

Державногромадянське виховання — це наперед не є й ніяке підприємство, що йде собі поруч із иньчими виховничими цілями, от хоч би з вихованням на воївника, на вченого, на мисця, на пан-отця, на хлібороба, на техніка, на купця. Це не є щось таке, що його можна пройти мимоходом, щось, що *ще* теж мусить іскластися, щоб виховання людини цілком завершити. Сказати на розум, то воно являється вихованням взагалі, що вміщує в собі всі иньчі наміри й цілі людської освіти, наскільки ця освіта не має на оці робити людей панами. Бо ж прості етичні міркування показують нам, що найвища мета діяльности людей така, щоби створити культурну правову державу в ро-

[1]) німецьке прислів'я, яке відповідало б нашому: «Нема рожі без колючок».

зумінні моральної громадськости (пор. мою працю: „Що таке трудова школа“). Тоді й найвища мета виховання мусить бути така, щоби людей для цього ідеалу підховати, і це завдання виховання мусить уміщувати в собі всі иньчі завдання. Тоді і справжнім громадянином є той, хто серед щирого пожертвования безкорисно служить досяганню та здійснюванню тої моральної громадськости. Безперечно, кожний громадянин тієї громадськости мусить мати передівсїм свою спеціяльність, своє місце, на якому стоїть, свій твердий ґрунт, із якого по своїм здатностям та придбаній вихованням умілости виконує свою працю, і, безперечно, мусимо й ми дбати, щоби кожний мав змогу по своїм власним талантам і нахилам стати путящим спеціялістом у своїй професії. Але професіональне виховання ми мусимо схоплювати з вищої точки погляду, й так мусимо його зорґанізувати, щоб у робітникові, в ученому, у мисцеві, в пан-отцеві, у хліборобові не загинув громадянин держави.

III.

Властива етична тямка державногромадянського виховання.

Останніми міркуваннями ми вже дуже близько підійшли до сути державногромадянського виховання. Провідну думку такого виховання, принаймні двох вищих кляс, подав уже Платон [1]) у своїй „Державі". Тільки ж практичних своїх проєктів він не приклав до тої атенської держави, яка тоді була, а придумав штучну державу з цілком новим ладом, таким, що відносився б до всіх часів і ніколи не змінявся б. Так і Фіхте [2]) не зв'язав своїх ідей задля віднови німецького народу й його культурних сил із такими державними й виховничими установами, які *загально* дадуться перевести. Із того був такий висліdок, що блискучі проєкти обох лишилися без наслідків. Коли хочемо піти наперед, то мусимо нав'язувати до інституцій нашої конкретної батьківщини й до її конституцією унормованих відносин та користуватися тими публичними виховничими орґанізаціями, які існують у рідному краї. Як нам таким шляхом наблизитися до визначеної саме мети державногромадянського вихо-

---

[1]) Як відомо, Платон (427—347 пер. Хр.) допускав таку державу, що відповідає ідеї справедливости, яка знов проявляється в гармонії трьох душевних сил у людині (розум, відвага, поміркованість), репрезентованих назверха трьома суспільними верствами атенської громади: клясою керманичів (вони повинни бути фільософами), вояків (сторожів) і купців. Державний ідеал Платона, до якого він ішов шляхом знесення волі й самовизначення одиниці, сім'ї, майна, заведення спільноти жінок, громадського виховання, а який відносився тільки до двох перших кляс — став основою утопістичного світогляду.

[2]) Йоган Ґотліб Фіхте — відомий німецький фільософ (1762—1814). Крім багатьох фільософічних творів уславився він своїми «Промовами до німецької нації», які виголосив зимою 1807. і 1808. р. (Reden an die deutsche Nation); там він указує, що підупалий дух німецькости можна воскресити тільки шляхом нового виховання.

вання, те я думаю розібрати нижче, при чому суть того завдання стане для нас тільки ще ясніша.

Всяке виховання треба починати від природних інтересів вихованця, і цілий успіх його залежить од того, наскільки вихователеві пощастить наміри, які він має, шляхом звички й розсуду сполучити та зв'язати із *природними* інтересами вихованця. Ось дресура, й та вдається як найкраще, коли при ній мати постійно на увазі це основне правило. Один із найспільніших природних інтересів у переважного числа людей—це створити собі самому ся. е-таке життя-буття. Чим це життя-буття незалежніше, чим воно вільніше, тим більш здається, що варта собі його добути, тим із більшою силою та безпощадністю супроти себе і других іде за нього боротьба. Бо ж усяк хотів би з можливо найвигіднішого місця втішати себе видовищем світа. Але ж для кожного, навіть і для найбільшого щасливця в боротьбі, наступає година, коли він мусить почувати, що власне справді вільного, незалежного життя-буття зовсім немає, що, вганяючись за власними інтересами, наскакуєш на непрохідний кордон інтересів других людей. Заки це почуття перейде в ясне розуміння, і заки воно набере сили до того, щоби бажання безмежної особистої влади перевернути в бажання вирівнання інтересів—над тим мільони й мільони, що все наново починають боротьбу з неможливостями, протрачують ціле своє життя. Те, що добачуємо на поодиноких людях, відноситься й до великих і малих груп людей, яких більш або меньче сковують зі собою матеріяльні або духові інтереси. Ті борні серед самого державного життя й поза ним мають у великій части свое джерело в основному факті спільного життя. Держава й її установи виявляють вперше для одиниці мало вартости. Їх ціна зростає в міру того, як одиниця бачить, що її особисті наміри, її життєві інтереси держава піддержує. Це дуже егоїстична та через те незвичайно релятивна оцінка. На цьому факті не зміняє нічого і звичний патріотизм, який гарячим захопленням вибухає, як довго від нього не вимагати жертв, та який дуже часто зотлівас на вугілля під попелищем неприборканого егоїзму. Аж гіркі досвіди, які дуже легко від покоління до покоління наново попадають у забуття, аж вони витво-

рюють у розсудливих осібняків і партій ідею про абсолютну вартість упорядкованого державного життя. Аж довге минуле, повне кривавих нутрішніх економічних, соціяльних, конституційноправових борнів, аж воно показує розсудливим, що людина все і все наново повертається, та дрібна людина з усіма її тисячними еґоїстичними забаганками, з усіма її претенсіями влади та тиранськими нахилами супроти других, із усією її легковірністю до приємних і недочуванням неприємних справ, із усім її переконанням про доскональність її власних поглядів. Коли б історія нічого більш нас не навчила, то ту одну правду виказує вона на кожному своїому листочку: люде мусять вічно битись і вічно миритися. У цій бійці і в цьому миренні розвивається культура й передівсім державне життя. Вічний мир запанує аж із останньою людиною. Мета державногромадянського виховання—це не що иньче, а те, щоби бійку робити що раз гуманнішою, мирення чим раз добровільнішим.

Так виринає в душі освічених людей образ моральної громадськости, образ правової й культурної держави, в якій суперечні інтереси й погляди шукають собі безнастанного вирівнання в чим раз людяніщих формах і те вирівнання находять, у якій врешті-решт інтереси держави покриваються з вирівняними інтересами всіх. Таким чином доходять вони до свідомости, що, як каже й Джон Морлі [1]) (гл. у Фестера: „Державногромадянське виховання") в одній книжці: „On compromise" (Льондон, 1898), ціла культура держави спирається на modus-i vivendi поміж спірними супротивностями.

Вони знають, що цей образ—то ідеальний образ, але вони йому служать, бо мусять, бо їх до того невідпорно силує спізнання або й тільки почуття абсолютної вар-

[1]) Джон Морлі (John Morley), англійський письменник, політик, і літературний критик, автор багатьох цінних монографій, між иньчим про Руса, про Дідерота, про енцикльопедистів, про Вольтера, про Кромвеля й т. д. Університети в Кембріджі, Ґлезґові й Оксфорді йменували його за наукові праці почесним доктором. Був послом до англійської низчої палати, в якій між иньчим поборював південноафриканську політику правительства (1899 р.).

тости такої громадськости. Вони йому так довго служать, доки силою державного ладу й иньчих установ у них тліє хоч би лиш дуже легесенька надія наблизити до мети ту державу, що повинна помагати їм боронити їх найсвятіщих інтересів. Тільки там, де вже зовсім нема ніякої надії, наступає безпощадна боротьба з нею або еміґрація найкращих саме елєментів, наскільки иньча держава по їх думці дає їм кращі виглядн на їх матеріяльне й духове життя-буття, а то і резиґнація, і разом із нею застій, а разом із ним повільний занепад держави.

То й завдання державногромадянського виховання є передівсім те, щоб через добру орґанізацію шкіл, їх школярських спілок, шкільних трудових площ та трудових метод учити вихованців служити громаді, призвичаювати їх до обов'язку морально піддержувати громаду шляхом добровільного пристособлювання, підпорядковування, взаїмної зважливости, і в першу чергу—особистого пожертвування. А далі воно має тою громадською роботою розбуджувати в вихованцеві почуття відповідальности за все, що він робить і що занехує робити, те почуття, яке одиноке готовить здоровий ґрунт для свобід, котрі ми так високо цінимо в модерній державі; воно має молодь і в тому виправляти, щоб вона по правді і справедливости вирівнювала суперечні інтереси, які проявляються вже і в найменьших трудових громадах людей. Нарешті воно має старатися в вихованцях перетворити почуття силутаности інтересів усіх, яке наслідком таких установ стало для них звичкою, перетворити його конкретними прикладами з минулого й теперішности у свідоме в'явління того, що спілка-держава з майже непроглядно силутаними життєвими інтересами своїх громадян являється тільки по великанському побільшеним образом тої спілки-школи й її установ, яка в учнях заклала вже підвалини задля соціяльних чеснот. Иньчими словами: мета державногромадянського виховання є здійснення моральної громадськости; є це ідеал культурної і правової держави. Є це ідеал правової держави, наскільки громада, до якої ми прямуємо, повинна відносини всіх громадян унормовувати по мірилам слушности і справедливости, є це ідеал культурної держави, наскільки та громада всім без виїмку громадянам мусить дати змогу

проявляти себе ділами в міру їх здатностей по думці етичних культурних вартостей.

Отже завдання державногромадянського виховання, то так виховувати громадян, щоб їх діяльність свідомо або несвідомо, безпосередно або посередно на те йшла, аби конкретну конституційну державу, яку вони творять, чим раз більш і більше наближати до того безмежно далекого ідеалу моральної громадськости. Тим незмінно по всі часи і для всіх обставин визначена мета його й завдання. Який би коли й не був правний устрій конкретної держави, яке б і не було громадянське заняття вихованця в рямках тої правової держави, громадянин, служачи тому ідеалові, все находитиметься рівночасно на службі існуючого устрою без огляду на те, чи той устрій відповідатиме його розумінню держави, чи ні. Бо які б не панували погляди на мету держави та засоби задля досягнення тої мети в партії, котра одиноким можливим шляхом взаїмної пошани прямує до моральної громадськости—той погляд усе буде кінчитися ідеєю культурної і правової держави, достоту так, як немислимий зріст розвитку модерної конституційної держави в иньчому напрямку, хиба тільки в напрямку культурної і правової держави. А через те, що той ідеал нічого не каже про те, яких конституційних правових відносин потрібно задля здійснення його ж, через те, що він передівсім полишає більш або меньше вільний простір для політичних поглядів і змогу розвитатися в кожному напрямку, через те, що не вимагає дану форму державного ладу вважати повік незмінною, через те власне він не йде теж уже з гори в супереч із поглядами великих партій і таким чином, вирівнюючи безнастанно вічно-суперечні інтереси й погляди, серед із'єдиненої діяльности всіх, що *чесно* думають, рівняє шляхи для можливости доводити громаду всіх громадян до тої мети, яка рівночасно мусить бути бажанням усіх людей із моральними намірами. *Ось у тій тільки меті і в тому завданні криється суть державногромадянського виховання.*

IV.

Трудова громада — підвалина державногромадянського виховання.

Тепер виринає питання: чи дасться такий плян перевести в практиці, і то власне чи дасться прикласти до тих, що є, публичних шкільних і виховничих установ? Ми спізнали, що бути громадянином держави, це значить: служити якомусь певному ідеалові, якійся найвищій меті поза нами самими. Отже державногромадянське виховання сяк-так рівнозначне з вихованням у напрямі чеснот ізважливости, моральности пожертвування, з вихованням у напрямі безкорисного характеру. Але ж бо ніщо так не вимагає більшої та грунтовнішої праці, як саме той бік вироблювання характеру. Розвинути інтелєкт—розмірно легко. Бо ж тут стає нам у пригоді природний еґоїзм учня. Питомий розум сам від себе настирливо хапається їди, яку йому подають, наскільки вона приладжена до спеціяльних сторін цього розуму. Але ж при вироблюванню характеру, який повинен визначуватися моральністю пожертвування, важна річ: *переламати* волю з еґоїстичними нахилами. Усі наші публичні школи з'орґанізовані в першій мірі з наміром розвивати розум. Та нераз, як попадеться гарний склад учителів, і вони духа шкільної праці схоплять вірно — школи на вироблення характеру звертають увагу, та тільки ж такого, який ставить нам перед очі мораль перших стоїків, мораль етичного самозвеличування.

Та цілком инакше мається річ із вихованням у напрямі чесноти морального самозаперечення. Від школи вимагається, звичайно, вироблення характеру і з цього боку, так принаймні надруковано в усіх приписах. Але ж систематичних установ задля того школи зовсім не мають, і ось тут гак, чому всі школи на тій одній важній точці зовсім не домагають. Причину цього недомагання я виясню краще

на одній класичній картинці, яку я найшов у згаданій уже книжці, в „Moral Principles“ Джона Дюйа. „Мені розповідали“, каже він у другому розділі, „що в якомусь місті влаштовано плавальню, в якій учать учнів плавати, але так, щоби вони до води не йшли, а так просто їх раз-по-раз муштрують і муштрують, щоб виконували один за одним ріжні рухи, потрібні при плиганні. А як раз одного вимуштрованого таким чином хлопця запитали, що йому доведеться зробити, як він піде в воду, він лаконічно відповів: „Утопитися“. Ця історія випадково правдива. Коли б не була правдива, то могло би здаватися, що її навмисно придумано з тим, щоб дати типічний зразок етичних відносин школи до загалу суспільности. Школа не може бути підготовленням до суспільного життя, хиба, що подає у своїх власних організаціях типові умови суспільного життя. Одинокий шлях до того, щоби підготовити до життя в державі, обертатись у суспільному житті. Хотіти розвинути звички, цінні й корисні для цього життя, поза якиминебудь безпосередніми громадськими потребами та спонуками, поза якиминебудь дійсними суспільними відносинами—це буквально теж саме, що вчити дітей плавати рухами поза водою“.

Я можу тільки поручити всім педагогам та урядовцям шкільної адміністрації, які поклали собі метою піддержувати державногромадянське виховання, щоб вони нестертими буквами записали собі в пам'яти цей приклад—і то на те, щоб уже раз на все зникло те фатальне сплутування державногромадянського навчання з державногромадянським вихованням. Сто літ тому назад хотів Фіхте у своїх невеличких економічних школах-державах створити соціяльні умовини задля виховання німецької молоді в державногромадянському розумінні. Його славні проєкти, то були листи, які до неї—до держави—не дійшли. Їй не доставало тоді не тільки розуміння потреби переводити їх у життя, але ж передівсім великих матеріяльних засобів, які задля цеї справи треба було поназбирувати між державними і громадськими організаціями. Коли б ті так безумовно успішні виховничі установи, які плянував Фіхте, не були сполучені з такими значними коштами, то наша німецька країна давно була б уже раєм виховання. Але коли ми ще й сьогодні не можемо ніяк

дійти до доскональности, то хоч повинні робити все, щоби перевести в дійсність те, що можливе.

Щоби пізнати ту можливість, мусимо запитати себе: які то такі основні відносини, що мають уплив на суспільне життя в державі? Як зможемо встановити подібні відносини го наших школах, то вони безпечно стануть придатним засобом виховання для життя в державі. Не думаю, щоб помилився, відповідаючи на це питання ось як: „Ті основні відносини такі: *а*) спільна праця з усіма її проявами поділу праці, *б*) спосіб уміститн одиницю й її діяльність у великий господарський плян і врешті *в*) спільна самоуправа з її змаганнями вирівнювати інтереси і з її добровільним підпорядкуванням одиниці під авторитет, визнаний громадою".

Чи можемо ми створити ці основні відносини в нашому шкільному житті? На це питання треба безумовно відповісти: так. Бо ось у останніх десятиліттях у Німеччині й по инших краях ми маємо поодинокі зразки таких відносин і бачимо, як ними користуються більш або меньше свідомо, з більшим або з меньчим успіхом як основними підпорами шкільних організацій — не так дуже з огляду на державно-громадянське виховання, як більше може з огляду на моральне виховання людей загалом. Мушу відмовитися від докладнішого малюнку тих зразків, які показали б приблизно, як то держави і громади могли би без надто великих жертв з'організувати наново свої прилюдні початкові й вищі школи з погляду на таке завдання. Тим більш я можу це зробити, що я в великій мірі виповняв те дуже розумне домагання в ріжних своїх творах і що я ще зараз стараюся в організації справи виховання ремісників міста Мінхена тай вищих кляс народньої школи все більш і більше переводити ці основні домагання в життя. Це рівночасно являється доказом, що ми стоїмо не перед неможливими речами, що нам тільки треба поважно хотіти, а підемо вперед. Та як іще мало людей схоплює на конкретному прикладі саму основну ідею, це пізнати найкраще з того, як то сотки й тисячі гостей нашим спільним трудовим площам, варштатам, ляборіторіям, шкільним кухням та шкільним городам пильно приглядаються як засобам технічного виховання, і більше або меньче тішаться ними, або лютують, як ось деякі

північнонімецькі дрібні ремесники та промисловці. У глибину зазирає тільки небагато, а то ж тільки в тій глибині можна найти підвалини, що мають силу вдвигнути на собі будову справжнього виховничого пляну. Технічна як і наукова освіта самі по собі —ми вже це бачили—не дають, загально беручи, громадян держави, коли тої освіти свідомо не з'орґанізувати під точкою погляду громадської праці й тієї ріжноманітности моральних відносин, які з тої праці зараз таки випливають, і як її не використати для найвищих цілей виховання.

Але щоб з'орґанізувати освіту наших учнів технічних і вчених шкіл під точкою погляду громадської праці, на те в вищих школах крім варштатів і лябораторій, які по більшій части й без того є, треба небагато инъших засобів, а треба тільки зміни поглядів на цілу працю виховання. Дух наших учительських зборів (педаґоґічних рад), пройнятий розвитком ідей, без особливих матеріяльних засобів і серед нашої сучасної орґанізації вищих шкіл усе найде сотки шляхів, щоб із цих шкіл поробити palaestr-y vitae.

Аж як ця *громадська*, ґрунтовна праця, праця з охотою, стоячи в осередку цілого навчання, озброїть учня цінними суспільними чеснотами, аж як чеснота дійсної зважливости створить деякі установи самоуправи, добровільного послуху вибраним самими учнями провідникам, готовости особистого пожертвування у службі духової й моральної піддержки учнів поміж собою, та зродить те необхідне почуття відповідальности, яке мусить кермувати всім тим, що ми робимо й що занехуємо, аж тоді й теоретичне повчання, у вузчому значінні державногромадянське *навчання*, найде ґрунт, на якому може принести врожай.

Але ж те державногромадянське навчання — це *не* наука про громадян, про закони, про державний лад або просто взагалі про державу. У важнішій своїй складовій частині—це етична наука. Це в першій лінії наука про обов'язки, у другій — наука про права громадянина держави. Бо ж тільки хто знає свої обов'язки, той сміє балакати про свої права. Це наука про обов'язки і права, наука, що випливає почасти зі загальних міркувань, почасти з малюнку того, що зараз є в сучасній державі, того, як вона в історії складалася, й того, чим вона зробилася. Це наука про

обов'язки в рямках професіональних завдань, у які учня вводиться (гл. VI), у рямках установ і правових порядків шкільного орґанізму, котрий заснувався або має заснуватися на спільній духовій і ручній праці (пор. розділ VI), наука, яка поширюється шляхом пізнання близького для учня обсягу діяльности спілки-громади, а яка врешті-решт кінчиться пізнанням комплєксу обов'язків у досить далекій для нього спілці-державі.

Розуміється, орґанізація шкіл зі становища тільки самої трудової громади не буде вже взагалі й орґанізацією задля цінного морального виховання. Справедливо підносить *В. Ф. Ферстер* [1]) у своїому викладі, виголошеному про державногромадянське виховання у Дрездені 1910. р., що молодь окрім того потрібує грунтовної моральної опіки, „глибшої інспірації для характеру, плянового прояснювання морального присуду". Та щодо мене, то в мене не було ніколи сумніву в тому, що трудова громада може теж доводити до *корпоративного* еґоїзму, який таксамо небезпечний, як і індивідуальний. Тільки що недостатку теоретичної моральної опіки, усних інспірацій для характеру широкої, обґрунтованої релігією або й не релігією, науки про моральні тямки в німецьких, австрійських, швайцарських, французьких і т. д. школах власне немає, більш уже бракує їм систематичного, плянового прояснювання морального присуду. Чого немає, і то так, що сливе зовсім немає, то — систематичних установ, у яких можна б набувати звички морального діяння, а власне немає—трудових громад. Ті громади — то conditio sine qua non державногромадянського, себто, морального вихо-

[1]) Др. Фр. Вільгельм Ферстер (Dr. Wilhelm Förster), педагог, учений, політик, відомий професор педагоґіки мінхенського університету, (перед тим доцент філософічної й моральної педагоґіки на університеті в Ціріху у Швайцарії), автор багатьох цінних праць із поля педагоґіки й етики (дещо вийде в нашій бібліотеці) — в яких усюди проводить думку, щоб етику й виховання опертн на релігії. Ось важніщі його твори: Етичні завдання в громадському рухові (1895). Навчання молоді (Jugendlehre) — книжка для батьків, учителів і пастотців (1904), Наука життя, книжка для хлопців і дівчат (1904), Школа й характер, причинки до педагоґіки послуху й до реформи шкільної дисципліни (1910). Сексуальна етика й сексуальна педагоґіка (1910) і т. д.

вання. Вони так дуже необхідні, що в добрих із природи осібняків справжній моральний спосіб думання витворюється з моральних громад майже без ніякого повчання, за те навпаки, всяке прояснювання морального присуду не доходить до своєї мети в людини, яка ніколи не була *активним* членом уплывової щодо моралі трудової громади, н. пр., сім'ї.

V.

Про деякі сутні признаки державногромадянського характеру.

Які ж то найважніщі моральні звички, що дають людині признаки громадянина держави? Це відомо зпоконвіку, що ніодна добровільна громада, головно ж ніодна держава-громада, що обертається на ґрунті свободи, не може існувати без того, щоб ті, що її творять, не руководилися *ідеями справедливости і слушности*. Це дві підвалини державного життя, а звички, які вони спричиняють, то обі кардинальні суспільні чесноти.

Їх спільна основна риса—то свідомість, що назверхні відносини не сміють грати ролі в оцінці людини, що коли становище всіх людей назверх дуже неоднакове, то їх оцінювати треба однаково, треба однаково з ними поводитися, як довго люде самі не дадуть причини до диференціації їх оцінки й поведінки з ними, і навпаки, коли їх відносини назверх цілком однакові, то диференціяція в поведінці необхідна, як тільки люде самі дають до того привід.

Та хоч як прості й ясні ці домагання, то людям усе таки тяжко доводиться переводити їх у життя через те, що вони безнастанно борються з єгоїзмом, із самолюбством людини. Про справедливість балакаємо звичайно там, де по писаному або неписаному, але ж загалом визнаному праву немає ніякої спромоги видати самовільний присуд; про слушність—в усіх тих випадках політичних, громадських і господарських справ, питань товариських зносин і добровільного підпорядкування, питань життя в сім'ї й у професіональних спілках, де писаного або неписаного визнаного права через його незмірну людську недоскональність не достає на те, щоби присуд вийшов тільки такий, а не инакший.

Держава повної справедливости була б ідеальною державою. Мета всієї громадянської діяльности в державі,

як ми бачили, така, щоб нашу правову державу все більш і більше наближати до тої ідеальної держави. Завдання, яке на ціле своє життя поклав собі Сократ, було таке, щоб моральний присуд у всіх громадянських і державногромадянських питаннях роз'яснювати зі становища справедливовости. Бути досконально добрим і бути досконально справедливим—це були для нього ідентичні тямки. Поробити громадян добрими, значило для нього тежсаме, що поробити громадян справедливими. „Обов'язок справедливого мужа в державі так працювати для держави, щоби громадяни поставали як тільки можливо добрими (цебто, справедливими)", каже він у Горгіясі до Каліклея (*ὅπως ὅτι βέλτιστοι οἱ πολῖται ὦμεν*, Горгіяс, 515. стріч.). Сократ так сильне пройнявся був думкою того одніського обов'язку громадянина держави, який повинен проявлятися в усіх його бесідах і вчинках, що ні Перікля, ні Кімона, ні Мільтіяда, ні Темістокля не вважав добрими громадянами через те, що вони, вміраючи, покинули своїх співгромадян гіршими (цебто, несправедливіщими), ніж вони були тоді, коли їм як громадянам держави доводилося вперше станути перед громадою. „Ох, і чудний же ти чоловік", сказав він Каліклеві, „я ж не ганю їх, як слуг держави; як слуги, вони були навіть ліпші, ніж теперішні; бо в них було більш тямучости до того, щоби дбати про необхідні потреби міста. Але з того боку, що не слід потурати жадобам, що шляхом примусу або перемовою треба би звертати увагу на речі, якими можна би громадян поправити, з того боку вони майже нічим від теперішніх не відріжняються. *А отже це—то власне одиноке завдання доброго громадянина держави*" (*ὅπερ μόνον ἔργον ἐστὶν ἀγαθοῦ πολίτου*, Горгіяс, 517. стріч.).

Цей присуд Сократа, звичайно, трохи однобічний. Бо ж як і не силкувався сам він ціле своє життя поучувати всіх громадян, що й як їм робити по справедливому й омінати несправедливости, то все ж вислід був тільки такий, що й поучувані ним громадяни допустилися найвищої несправедливости, засудивши його самого на смерть, що отже й йому не сила було своєю власною діяльністю поробити громадян Атен розумніщими й ліпшими.

Та ось у чому Сократ уповні правий: державногрома-

дянське виховання держиться й паде з вихованням хисту до справедливости і слушности. Тому жадання роз'яснювати моральний присуд у розумінні державногромадянського виховання вимагає в першій лінії того, щоб учитися розуміти відносини громадян до себе й до держави, і держави до громадян, тай держави до иньчих держав під кутом погляду справедливости і слушности.

Але й тут уже легко пізнати, як даремні мусять бути наші заходи в справі такого прояснення в дуже багатьох державногромадянських питаннях морального присуду, коли подумати, як непроглядно в теперішньому державному житті позаплутувалися відносини громадян до себе й до держави, і держав помік собою так, що в багатьох випадках і найбільшому знанню справ і найбистрищій інтеліґенції не вдасться найти справедливий присуд і слушний рішинець у політичних, господарських і суспільних питаннях. Такий присуд тим важчий, що переважна часть людей має природний нахил видавати присуди на основі почувань, традиційних поглядів і партійних догм, і найдбаливіше виховання, и таке, що сягає далеко поза роки молодости, ледви чи зможе навіть і в талановитих і не дуже пристрасних із природи людей на все побороти цей нахил, хиба аж старість та багатий досвід поволеньки зменьчуватимуть нормальні перепони до об'єктивного присуду.

А ось незвичайно дивне явище, що хист до справедливости і слушности в нормальної дитини відгукується живіще й імпульсивніще, нїж у дорослого. Наївність дитини хоронить її в багатьох звичайних речах, у яких вона розбірається, перед партійним присудом. Та в тій мірі, як ця наївність іщезає, як у боротьбі за існування розпаношуються егоїстичні рефлєксії й піддержуються самозбережними інстинктами, в тій самій мірі активний хист до справедливости починає більш або меньче заспати, та хиба тільки дуже дбайливе виховання не дає йому заснути. Розвинутий інтелект усе дуже радо стає на службу свідомої брехні. І тільки без'упинна дресура не лиш думання, а ще більш діяння спроможна розвинути в дитини хист до справедливости так, щоб він не меньчав. Але власне для тої дресури ні в народніх, ні в вищих школах немає ніякого систематичного владження.

Об'єктивне думання на полях чистої науки не дає запоруки для об'єктивного думання в моральних і державногромадянських справах. А що те об'єктивне думання в більшости людей задля недостачі відповідного таланту можна загалом розвинути тільки помірно, та й то тільки в легко проглядних, не дуже заплутаних питаннях, то й цей спосіб прояснювати моральний присуд у державногромадянських справах дає такі висліди, що не можуть задовольнити.

Правда, й тут не можна ніяким робом залишати державногромадянського повчання, але ж цілу вагу треба покладати на *виховання недовірря до власного самозвеличного присуду* (погляду). Бо як не як, а погляд витворюється і в найбільш обмеженій голові. Вже для талановитих учнів, а ще більш для нездатних, найвизначніще завдання державногромадянського навчання, як, може, кожного підготовного навчання, таке, щоб дати відчути учневі недостатність його власного присуду й виховати в ньому почуття скромности, з котрого опісля при помочі відповідних виховничих заходів, що їх нам подає сама по собі добра організація трудової громади, виростає те инше необхідне, куди вище почуття, недостача якого так гірко дається відчувати в цілому нашому публичному державному життю, а саме—*почуття відповідальности* за все, що кожний ізокрема балакає, пише, робить, і за все, що занехує робити, хоч робити це—його обов'язок як громадянина держави. Не знаю, чи є ще який ясніщий доказ державногромадянської незрілости, як недостача цього почуття відповідальности, і ніде вона так гостро не дається відчувати, як у партійних боротьбах конституційної держави. Змагання підбичувати маси для партійних ідеалів приневолює дуже часто великі партії забувати, що воно куди легче облещувати масам, ніж робити їх здатними до присудів і до правління. Недостача почуття відповідальности—це одна з найбільших перепон у тому, щоб дана держава розвинулася на правову й культурну державу, цілком байдуже, чи в даній державі монархічний, чи демократичний лад. Люде, високоздатні з морального і з духового боку, отже люде, що в першій лінії пригідні до ведення державних справ, творять у кожній державі-громаді велику меньчість. Те, що лишається, вічно потрібує когось, хто б їх вів до ідеалів

тої правової й культурної держави. Вести ж стає неможливо, коли не всіми, тими, хто веде, й тими, кого ведуть, опановує почуття відповідальности.

Але не тільки виховання в напрямі відповідальности за те, що хто робить, являється основним домаганням державногромадянського виховання, а й виховання в напрямі відповідальности за те, що хто занехує. *Пізнати* правду в державногромадянських питаннях—це завдання державногромадянського повчання. Виповнити це завдання в дуже багатьох випадках, як ми пізнали, і то саме в найтяжчих, загалом узявши, ніяк неможливо. Інтелєктуальні здібности вихованця, назверхні відносини, серед яких він живе, час, який він може посв'ятити на такі студії, безліч державних завдань, заплутлива ріжноманітність відносин громадян поміж собою й до держави, але ж передівсім брак розсудливої відповіди з боку самої науки на ці питання—все це каже нам зредукувати наші бажання до незвичайно скромної мірки; тільки найелєментарніщі речі й найзагальніщі точки погляду можна тут з'ясувати масам так, щоб вони їх зрозуміли. Поутворювати та пороз'яснювати всі позаплутувані погляди, тямки і присуди може тільки старанно побудоване, історично зґрунтоване навчання на університеті у сполуці зі самостійними працями і вправами—в головах відповідно інтелігентних людей. Звичайно, подати учням до відома, скільки в державі міністерств, як ізложені парляменти, як із'орґанізоване судівництво краю й адміністрація, як ізноситься з державними урядами, що таке залежні й вільні міста, котрі найважніщі точки учильної умови [1]), котрі найважніщі пункти входять у рахубу при обезпеці робітників, які завдання мають цехи і т. д., і т. д. — річ не важка. Але ж це ще далеко не найважніще завдання державногромадянського повчання. Найважніще

[1]) Учильна умова (Lehrvertrag) — це умова між ремісником, чи купцем, і тими учнями (термінаторами), які поступають до них на науку. Хазяїн з'обовязується вивчити учня, за те учень обов'язаний робити на нього. Відносини між ними нормують окремі законні приписи, що творять цілий зміст учильної умови (щоб хазяїн не дуже знущався над учнем, справа передчасного зломання умови, відшкодовання і т. д.). Для ремісницького стану обов'язує в Німеччині закон із 20. липня 1900. р., для купецького із 10. травня 1897.

його завдання — то є й буде те, щоб розвивати державногромадянське думання, як це, н. пр., дуже зручно пробує зробити Дан (Dunn) у невеличкій книжечці: „The Community and the Citizen" (Boston, Heat & Co., 1909.) для покоління підростків у північноамериканській Унії. Та це завдання підходитиме далеко швидче до завдань вищих шкіл, ніж до низчих.

Инакше мається річ зі справою виховання в напрямі відповідальности за те, що хто занехує. *Спізнані* раз правди, хоч і як скромні, словом і ділом *визнавати* без огляду на себе самого, на власну користь або шкоду, а тільки виключно на службі справедливости і слушности — ось завдання державногромадянського виховання, завдання, правда, дуже важке, але ж завдання, що таки далеко загальніще дається перевести. Бо й тут — це воно так, як із примітивним почуттям справедливости — дитина дошкільного віку дуже часто випереджує дитину, що ходить до школи, і навіть і таку, що її покінчила. У своїй наївности вона частенько свідчить тільки за те, що їй видається справедливим, слушним, правдивим. І в нас старе прислів'я: „Діти й дурні кажуть правду". Тисячі маленьких хлоп'ят і дівчаток уперто стають за те, що по своєму діточому розумові вважають за правду. Воно тим дивніще, що ця моральна відвага в найбільше людей тим більше слабшає, чим у старші роки вони входять. Правда, є психольогічна причина, що роз'яснює це явище. Наші помітки, що так багацько правд у звичайному житті має значіння відносне, ростуть, гіркі досвіди роблять нас обережніщими, запал до невгавної боротьби меньчає, потреба власного спокою й вигоди більшає, внаслідок боротьби за правду і справедливість—скупенькі, зимні обличення випророковують нам шкоду для нашого власного добра. Ті та ще ріжні инші причини дають нам зрозуміти, чому то більшає недостача моральної відваги.

Але ж усі ті причини тільки через те мають таку нестримну силу, що в нас так наче б то й зовсім не було ніяких виховничих установ, які б розвивали, збільшували й робили звичками ті первісні інстинкти ставати за правду і право. Що в нас, у Німеччині, так багато, так безмежно багато громадян, у яких найсвятіще гасло: „Моя хата з

краю [1])", які хиба тільки в кишені стискають кулаки, як бачать других у біді—то це вина не тільки нашого психольоґічного розвитку. Як це воно так, що дуже звичні, часто не надто благородні титулятури та прізвища учням, які залюбки прикладає немало учителів вищих і початкових шкіл по класам до своїх учеників. як воно так, що вони в добрих англійських школах цілком неможливі? Звичайно, не тому, що психольоґічний розвиток Англійця у своїй суті иньчий, нїж розвиток Німця. Англійський хлопець із доброї секундарної школи [2]), як ось Great Public School або споріднені їй школи, цілком отверто виступить супроти вчителя, коли думає, що він його образив. Він хоче, щоб із ним таксамо по джентельменському поводилися, як цього собі бажає вчитель із боку учня. Здорова самоуправа, яку завело в себе так багато великих секундарних шкіл, виховує його в напрямі моральної відваги. А що нам бракує того духа самоуправи, то в нас, що правда, зустрічаються деякі приклади непокірливости супроти вчителів, та за те відносно мало моральної відваги, яка розвивається не без постійної вправи.

Як необхідна тут вправа, те може кожний помітити сам на собі. Не було в нас цілими роками нагоди серед важких умов, серед труднощів і небезпек для себе самих станути за визнану правду, змести з лиця землі кривду, зі спокоєм відперти лихе слово, кинене нам із боку впливових людей, то як важко доводиться нам бути відважними тоді, коли після довгої павзи в нас відізветься сумління, то які ми щасливі, як ми пішли за голосом сумління. Німецька раса не така вже дуже нездатна до таких чеснот. Міщанство нераз їх виявляло в довгій історії своїх терпінь без огляду на безліч міщухів, що не меньч типічні для німецького народа. Коли нас у тому, здається, перевищає сьогодні міщанство і шляхта Англії, наскільки одні і другі належать до дійсно освічених кол, то вони це завдячують не в найменьчій мірі традиціям шкіл, у яких їм доводилося побирати своє знатне виховання.

[1]) дослівно: «Що тебе не пече, на те не дуй».

[2]) відповідає нашій середній школі, н. пр., гімназії, або реальній гімназії.

VI.

Практичні зразки державногромадянського виховання по вищих школах.

Є це передусім Great Public Schools і декілька спорідненних із ними Private Secondary Schools; інтернати тих шкіл і орґанізація спільного життя по них мають ріжноманітні установи, що піддержують та плекають почуття відповідальности взагалі, і моральну відвагу з'окрема. Аж новіщими часами, хоч не з починy самих шкіл (за виїмком сільських виховничих закладів [1]) і кількох старих шкіл) доходимо вже, здається, й ми в Німеччині через збройні дружини [2]), пластунські громади [3]) та мандрівні гуртки до таких виховничих установ, які вже зараз являються школою пожертвування для других, школою задля терпіння недостатків, школою задля самовідречення, та з яких

[1]) Сільські виховничі заклади (Landeserziehungsheime,) — почали засновуватися в Німеччині за починoм педаґоґа Германа Ліца (Hermann Lietz), який зразу був учителем ґімназії, потім директором педаґоґічного семинара на університеті в Єні (Jena), а далі кинув урядову посаду й як приватний учитель став переводити свої виховничі пляни в життя. Великий уплив на нього мали деякі анґлійські школи, на зразок яких саме він почав закладати такі сільські виховничі заклади. Перша така установа повстала в 1898. р. в Ільзенбурґу на Гарцу, а за нею пішли другі, в Гавбінді і в Біберфельді — цю останню досі веде Ліц самий. До закладу приймають хлопців від 9 літ; там вони вчаться сільських робіт, уладжують прогульки, і на переміну з тим усім учаться, але ж дисципліна підчас науки зовсім не та, як звичайно її ми розуміємо, а поводяться діти зовсім свобідно. Виховничі висліди — дуже гарні, навчальні теж. За хлоп'ячими закладами пішли в Німеччині й дівочі. Відомий, наприклад, такий заклад пні Берти Петерзен у Ванзе коло Потсдаму і в Ґаєнгофен над Боденським Озером.

[2]) У колишній Росії т. зв. потешні.

[3]) Відомі пластунські громади по українських середніх школах Галичини; їх почато за починoм Львова засновувати скрізь по цілому краєві. Основником їх являється відомий учитель Боберський.

можна би зробити цінну школу задля розвитку всіх форм почуття відповідальности. Всі форми самоуправи, які тільки ми спроможні створити в наших вищих школах відповідно до якости школярського матеріялу й відповідно до духа й якости вчительського збору (педагогічної ради), можна повсяк-час так улаштувати, що вони можуть рівночасно стати корисною виховничою нагодою до плекання почуття відповідальности.

Які мусять бути ті встанови, це докладно роз'яснюють згадані англійські школи. Звичайно, не всі; передусім не народні школи Англії й не школи додаткової освіти, які з багатьох боків стоять ще далеко позаду німецьких шкіл. Тай далеко не всі численні приватні школи вищої освіти, які щодо своєї виховничої вартости дуже ріжноманітні, й побіч знаменитих інститутів виявляють у своїх рядах дуже багато й цілком безвартних. Та за те старі Great Public Schools у Ітні, Гарро, Ригбі, Уінчестері [1]) і т. д., саме ті школи, в яких, як по коледжах обох старих університетів у Оксфорді і Кембріджі [2]), підготовляються задля життя в

[1]) Ітн (Eton) — місто над Таймсою, мешканців поверх 3000. Школа в Ітні (Eton College) — заснована 1440. р. королем Генрихом VI., розпоряджає значною фундацією, на яку проживає велика адміністрація школи і яких 70 учнів (вільні учні). Всі вони живуть у школі й дістають гарну плату. Педагогічний заряд спочиває в руках директора, до помочі якому стоїть 50 вчителів. Крім 70 учнів, що живуть у школі, ходить туди ще яких 900 иньчих школярів, із найліпших англійських сім'ів; живуть вони в учителів на кватирях. І вчителі, й учні носять окрему чорну одежу. У школі задержалося багато ріжних давніх, своєрідних звичок. Гарро (Harrow), місто на північний захід від Льондону, славиться теж старою школою (Marlborough School), заснованою Джоном Ліоном 1571. р. для синів вищих англійських кляс. У цій школі вчився між иньчим Байрон. Школа в Ригбі (Rugby)—заснована за королевої Єлисавети в 1567. р., налічує 500 учнів. Уінчестерська (Winchester) школа заснована єпископом Уікегемом (Wykeham) в 1387. р.

[2]) Університети в Оксфорді й у Кембріджі — це дуже старі наукові інституції, своїм ладом цілком відмінні від иньчих університетів у світі. Передусім від держави вони зовсім незалежні, удержуються зі своїх власних багатих фундацій, розпоряджають великими маєтками, незвичайно цікавими науковими зборами, галеріями образів, мають цікаві пам'ятки будівництва й т. д. Оба вони висилають по двох послів до англійського парляменту.

державі сини найліпших сім'їв. Я не хочу тут напихатися зі своїми власними спостереженнями, які я поробив передусім

Університет у Кембріджі, н. пр., був уже відомий у XIII. ст., нутрішній його лад, заведений десь у XVII. ст., зберігся, здебільшого, досі. Законодавчим органом університету являється сенат, у склад якого входить канцлер, віцеканцлер, усі доктори й магістри, що живуть ув університеті і платять місячні вкладки. У 1903. р. сенат налічував 6972 членів, а цілий університет 13,424 членів, між якими було 2778 студентів (з'окрема 300 студенток, яких почали приймати після реформи 1882. р.). Сенат вибірає зі себе раду (council) із 16 членів із віцеканцлером на чолі; вона розбірає важніщі справи і предкладає їх сенатові до затвердження. Канцлер до нутрішніх справ університету не встрявае; він із двома иньчими виборними мужами, надсуддею для карних справ (High Steward) і Deputy High Steward-ом, репрезентують університет назверх. Віцеканцлер є ще й начальником дисциплінарного суду для членів університету, у склад якого входить 6 членів. Крім того є ще окремий суд для студентів, теж із 6 членів. Факультетів на університеті, таких, як у нас, немає. Поодинокі галузи науки заступлені окремими відділами, яких налічується 12 [богословіе, право, медицина, клясичні мови, східні мові, нові мови, історія й археольогія, моральні науки, цебто, фільософія й наука про народне господарство, музика, математика, фізика й хемія, біольогія й геольогія], та є ще й иньчі спеціяльні відділи (хліборобство, н. пр.). Кожний відділ висилає свого заступника до найвищого наукового представництва до «General Board of Science». Університет складається з 17 наукових установ, коледжів (colleges); кожний коледж має право корпорації, має свої закони, своїх учителів і т. д. Коледжи мають свої інтернати, в яких живуть студенти. Вони дістають там повне удержання, а крім того кожний із них має свого виховника (tutor), що стежить за його наукою, за испитами, за поведінкою і т. д. На чолі коледжа стоїть директор, вибираний на ціле життя, обов'язково з духовних, зі ступнем доктора. Сюди ж увіходять доктори, магістри й бакалаври, які платять річну вкладку на коледж, а далі 400 fellows, щось наче виховники, які звичайно є вчителями і дістають із фундації коледжа платню. Крім того членами коледжа являються 4 категорії студентів: т. зв.—fellows commoners (багачі-пляхта, мають право їсти обід із fellows-ами), схолярі (живуть на стипендію з фундацій приватних людей), пенсіонері (платять за їду — їх найбільше) і сайзарі (сидуни, що безплатно в коледжі). Колись усі студенти мусіли бути в одному з коледжів, але від 1869. р. можуть слухати викладів і зноза коледжів, хоч і над ними є свій дозорець, т. зв. цензор. Всіх студентів обов'язують приписи, що нормують їх життя; за виступки проти приписів, за неходження на виклади, до церкви, — спадає на них кара. На обідах, у церкві, вечором, як ліхтарі засвітять — усі носять окрему одежу. Найстарший коледж—це Сен Петерс, заснований у 1257. р., найновіщий Downing College—із 1800. р. Найславніщий одначе

у Ітні й Оксфорді. Нехай за мене балакає великий англійський приятель німецтва й німецької культури, льорд Р. Б. Гольден (Haldane). У своїй ректорській промові до студентів університету в Едінбурзі 1907. р. каже він ось що: „Нас виховували на те, щоб ми покладалися не на державу, яка, може, дає нам за мало помочі. Нас виховували, щоб ми самі на себе покладалися. Звичка довіряти своїм силам, звичка не оглядатися за нічим, що могло б нам помогти, витворила в нас здатність особистої підприїмчивости і здатність у нецивілізованих краях правити, витворила в такий спосіб, який не одному вдумчивому Німцеві каже призадуматися та спитати, чи там у них усе як слід. Вони вказують на наші Great Public Schools та порівнюють їх зі своїми великими вищими школами. А дехто з них і сьогодні

—це Трініті (засн. 1546, там учився Бекон, Ньютн, Бентлі, Байрон) й Сен Джон (засн. 1511). Усі коледжі мають свої фундації, й деякі з них (Сен Джон) навіть більші, ніж цілий університет, який у 1903. р. мав доходу 63,000 фунтів стерлінгів (усі коледжі мають річного доходу на 318,000 фунтів стерлінгів).

Оксфордський університет, заснований у XII. стол., налічує 21 коледжів і 5 Halls, але ці останні прав корпорації не мають. Усіх членів мав у 1906. р. — 13,000, з того 3648 студентів (від 1868. р. можуть на університет ходити й нечлени коледжів). Начальний уряд університету творить House of Convocation із 6528 членами, у склад якого входять усі магістри, які платять річну вкладку. Вони вибірають канцлєра університету, професорів, двох послів до парляменту, заряджують майном університету і затверджують ухвали Congregation, установи, на яку складаються всі магістри, що живуть у Оксфорді, у числі 515 членів. Це друга інстанція д і університетської влади, якою являється Hebdomadal Council (тижнева рада), що складається з канцлєра, віцеканцлєра, 6 наставників коледжів, 6 професорів і 6 иньчих членів Convocation, яких вибірає Congregation. Із коледжів найстарший University College з р. 1249, наймолодчий Hertford College з 1874, але найславніщий Christ Curch College (засн. 1532 р.). Він має багато славних будівель, гарний музей, галєрію образів, великі лябораторії і т. д. У обох університетах шкільний рік поділений на терми (у Кембріджі 3—у Оксфорді 4). Найнизчий учений ступінь—це бакалавр, яким стає після іспиту кожний, що пробув найменьче три роки в університеті. У Кембріджі хто піддається строгому іспитові і здасть його—стає «трайносом» бакалавром, по трьох роках без іспиту — магістром, а як має вчені праці — доктором. Подібно є і в Оксфорді.

Оба університети дали Англії на протягу історії багато славних діячів, що кермували долею британської держави.

питається, чи дійсно німецька гімназія з її бездоганною освітньою й навчальною системою може взагалі суперничати з нашим власним нез'орґанізованим Ітном і Гарром; там сама наука, може, й не без недостач, та за те там хлопці управляють самі собою немов у невеличкій державі, і у своїх учителів находять до того заохоту".

Суть виховання по тих школах у тому, що кожний учень бере особисту участь у одній або й кількох трудових громадах. Ці трудові громади ніколи не обіймають надто багато учнів, а все тільки невеличкі групи. Поділ учнів на багацько відділів, що живуть у поодиноких домах спільним життям, на групи та підгрупи тої самої кляси або того самого шкільного року відповідно до таланту, поступу та наукових нахилів— усе те влекшує в високому ступні творення трудових громад. Кожна кляса прилюдної школи має власних заступників, яких сама вибірає. Сама школа має власних провідників, які знов виходять із виборів цілої школи, провідників, що виявляють здатність заправляти справами всіх споруд школи. Так виростає в молодших і недосвідних дух відповідальности за всі їх учинки і в столітній традиції опановує школу й учнів.

Мені дуже добре відомо, що в нас найдеться кілька таких подібних зразків у Німеччині (н. пр., Шульпфорта) [1]), що кращі сільські виховничі заклади після славних зразків, які дав др. Ліц [2]), ідуть такими самими шляхами. Але ж у порівнянні з тою безліччю публичних шкіл, які має саме Німеччина, й які являються нічим більше як учильнями, школами задля побільшування знання й пізнання— число їх просто губиться. При багатьох німецьких вищих школах є свої інтернати, але ж сливе у всіх тих інтернатах, із поданими що тільки виїмками, панує дух чужоуправної,

[1]) Шульпфорта (Schulpforta) — школа недалеко Мерзебурґа, 4 км від Навмбурґа у Прусії, налічує 185 учнів у 6 клясах гімназії, із яких 140 нічого не платить, 31 платять не багацько, а 7 — повну належитість за удержання й науку. Із учнями налічує ціла Шульпфорта — 400 душ мешканців. Був це колись католицький манастир Цистерців, але ж після заведення протестантизму манастир перетворено ще в 1543. р. у школу, і ввесь великий манастирський маєток перейшов на шкільну фундацію.

[2]) гляди стор. 50.

а не самоуправної дисципліни. Я не хочу, щоб ми якимнебудь чином попускали з тої суворої духової карности, яка визначує наші німецькі школи, наскільки вони добрі, перед школами иньчих держав; тільки ж я гаряче наставав би на тому, щоб того духа ґрунтовности спарувати з духом самоуправи, цебто, з духом особистої відповідальности за всі вчинки і з духом моральної відваги й почину (ініціятиви), які випливають із неї.

Що їх можна спарувати навіть у таких публичних школах, що споруджені не як ось Great Public Schools на основах інтернацького виховання, а таких, що їх учні живуть поза властивою школою по батьківських домах, або й у всяких иньших сім'їв, на це дало мені явний доказ гостювання в едінбурзькій „академії", вищій школі, рівнозначній із нашими німецькими ґімназіями й реальними ґімназіями. Один із моїх анґлійських приятелів, д. Преслєнд, професор тієї школи, на мої прохання нечайно завдав одної днини своїм учням вищих кляс завдання списати свої думки про самоуправу, заведену в їх школі. Опісля він прислав мені всеньскі завдання, і я їх читав із чим раз більшим і більшим подивом. Щиро жалкую, що не можу тут надрукувати більше тих завдань. Та все таки я дуже радо даю голос одному з учнів у тому переконанні, що на кожного читача слова його зроблять таке саме вражіння, яке зробили на мене.

Після вводу про мету виховання взагалі учень, очевидно, з власного досвіду, пише ось що: „Головна вимога для ідеальної школи, то те, щоб у ній необхідно була встанова, яку ми загально назвали би префектами. Ясна річ, що в кожній великій школі виринають безнастанно справи, які самі учні куди краще можуть залагодити, ніж учителі. Ці префекти стоять у далеко тіснішому зв'язку зі школою, держать, так сказати, пальці на її живчиках і можуть у засаді безпосередно ствердити, де джерело лиха. Хоч як це мені жалко, але ж сказати мушу, що в учнях все ще живе деяке підозріння, яке пересічного хлопця приневолює дивитися підзорливо на свойого вчителя як на якого інквізитора, що тільки того і жде, щоб могти за якийнебудь прогріх покарати якоюсь новою мукою. Ясна річ, що бувають проступки, як ось безсоромні погрози, неморальні балачки,

нечесні вчинки, які старші, називай їх префектами, ефорами, чи як сам хочеш, далеко краще можуть ствердити та випробувати, ніж як найсторожкіщий учитель.

Та без огляду на те, що ми власне розібрали, перед нами відкривається ще й иньчий бік питання, чисто негативний (!), як так подивитися на всі справи докупи. Самим префектам із їх уряду буває неоцінна користь. Найкраща пайка в вихованню дістається, як сказано, тому, хто добився довірочного становища, і чий обовязок цілком безкорисно дбати про других людей. Становище префекта сполучене з відповідальністю, а відповідальність являється, може, більш, ніж щось иньче, джерелом усього доброго, що криється в хлопчині. Вона сформовує його характер і робить його здатніщим до його майбутнього життя, куди більш, ніж як найдокладніще знання клясиків".

Після декількох дальших виводів на цю точку він каже далі: „В академії в Едінбурзі існує система префектів, одинока у своїому роді, така, що, як придивитися їй докладно, так близько, як це тільки можливо, підходить до ідеалу. Їх вибірають середущі і старші кляси школи по ліст учнів, яких намічує ректор. Голова ста́рших ефорів, старшина цілої школи, має право зчеркнути з ліст кожного, на кого сам не може згодитися. Потрібні умови для кандидатів на ефорів це—характер і путящість у грі в крокет або в копний м'яч із тим обмеженням, що хто не є добрим учнем і у школї, нехай би він зрештою не знати як визначався у грі, не сміє сподіватися попасти в кандидати на ефора. Таким чином вибір найздатніщих так немов і забезпечений. Намічення кандидатів ректором дає деяку забезпеку, що ті, яких він назначив, будуть разом із ним працювати. Із другого боку протест, на який має право голова ста́рших ефорів, виключає можливість, що в ряди ефорів зможе пропхатися якийсь такий, що мав би поганий моральний уплив. Учні, загально взявши, вибірають разважно, а те, що вони вибірають, запевнює вибраному на всякий випадок довірря й заруку, що вони і слухатимуть вибраного кандидата.

Ефори наглядають над мораллю шкільного життя. Вони додивлюються до всіх випадків нечесности у грі, до без-

соромностн й зіпсуття у всьому иньчому житті. Вони виконують контролю над поведінкою учнів і не допускають до промахів або навіть розпусти. Та найважніщий їх уряд—сторожко пильнувати доброго імня школи. Що тільки могло б зашкодити тому доброму імню, все те вони залізною рукою усувають. Вони мають силу спільною нарадою рішати над обмеженим виміром кари на тіло, а й кожний ізокрема має власть накладати невеликі, нетілесні кари. За кожний раз, як мають давати хлосту, той, що його мають карати, має право відгукнутися до ректора школи".

Дуже цікавий, щирий та поучний опис другого роду ефорів, який я подам тільки в коротеньких словах. Крім ста̀рших ефорів є в кожній клясі ще й молодші ефори, числом два до три. Їх вибірають безпосередно товариші по клясі, і їх завдання удержувати передусім лад у самій клясі. „Та ця система настільки гнила", каже він „наскільки система ста̀рших ефорів здорова. Бо раз через те, що може бути вибраний із кляси, хто попаде, а з погляду пересічного хлопчика кожний пустій-галабурник являється героєм, то саме таких хлопців і вибірають молодшими ефорами. А по друге, вони самі мало, а то й зовсім не мають почуття авторитету, їх власним авторитѐтом нехтують їх власні товариші у клясі. У бурхливих часах вони служать жертівними козлами цілої кляси, у мирних знов виконують незвичайно важні обовязки: роздають папір, зачиняють та відчиняють вікна і двері, приносять зі салі забуті біблії й такі иньчі речі". На місце цієї системи автор поручає иньчу, таку, щоби на пропозицію ста̀рших ефорів ректор настановляв у клясі старшо́го, на кожну клясу одного, що вибивається своїм характером і здатністю заправляти другими.

Все те, що так простими словами, річево, нелукаво, без фраз іписав учень, все воно цілком віддає духа школи, що я його два роки тому простежив, і щодо якого я бажаю, щоб він запанував передусім у тих наших німецьких школах, які мають завдання доставляти духових і політичних проводирів нашій нації. Я міг би був цілком добре змалювати свої власні враження і спостереження. Та я думаю, що в тім випадку малюнок учня, який я міг би був легко побільшити ріжними прикладами, має більшу силу. Я додам

тільки, що в усіх Great Public School-ах і в багатьох кращих приватних школах подібні встанови мають на оці виховання громадянин держави.

Ті встанови задля плекання кардинальних чеснот громадянина держави доповняють із успіхом по всіх тих школах Debating Club-и, які побіч науки історії творять успішну форму державногромадянського повчання, повчання, якого учням згори не накидають, а до якого вони самі втягаються при помочі власних рефератів і самостійних дискусій. У наших вищих школах у Німеччині ми їх загалом не знаємо. По університетах Німеччини що тільки в останніх десятьох, чи пятьнацятьох роках вільні студенцькі громади, товариство німецьких студентів, вільна академічна спілка, введені нещодавно в життя педагогічні й суспільно-наукові стоваришення й деякі иньчі студенцькі союзи починають час-до-часу розбірати загальні державногромадянські питання, нав'язуючи їх до викладу якогося промовця з позастуденцьких кол. Але балакати про загальну участь студентів у таких правильних дискусійних вечорах у власному колі, як це водиться по великих Debating Club-ах університетів Оксфорду й Кембріджа, де стати головою Club-у являється одною з найбільших почестей для всіх членів цілого студенцтва тих університетів—не можна. Ми в Німеччині дуже ще страхаємося таких уладжень між школярами, а власне між учнями вищих кляс гімназій, та до того й наша система опікування супроти учнів не дозволяє нам відкинути деяких побоювань щодо промахів учнів у промовах і самостійній праці. Тільки як по школах панує така система, що учні, як ось у едінбурзькій академії замолоду звикають із власного почину і власною спільною працею стояти на сторожі чести й поваги школи, чи гімназії, чи вищої школи, тільки там може розвинутися та здорова зрілість, яка ще й потім, як позаду немає ніякого чужого авторитету, вміє пізнавати межі власної свободи і стояти на їх сторожі. У Сполучених Державах я не бачив ні одної школи без таких Debating Club-ів. У Ню-Йорку я находив їх навіть по деяких народніх школах, і багато по Social Centr-ах. Ті Social Centres—це встанови, які стали появлятися всього за шість останніх літ. Вони гуртують по багатьох добро-

вільно потворених клюбах молодь від 10. до 18. року життя, хлопців і дівчат, тих, що не ходять до вищих шкіл, поміщуються по будинках народніх шкіл, і удержує їх своїми засобами місто. Ню-Йорк налічує під теперішній час яких 50 Social Centr-ів, деякі з них мають до 20 клюбів, між якими все є найменьче один Debating Club.

По наших німецьких вищих школах державногромадянське повчання спирається виключно на науку історії; де вчать господарської географії, [1]) то й цей предмет перебірає на себе частину цього навчання. Я дуже добре можу собі в'явити науку історії й господарської географії, яка робить зайвим окреме державногромадянське навчання. Передівсім можна без такого спеціяльного навчання обійтися в гуманістичних гімназіях, де крім того багата грецька та римська література сама насовує ряд державногромадянських питань. Бувають по наших гімназіях учителі історії, я сам знав декілька таких, що своїм теплом, надиханим глибокою розвагою, майже кожну годину історії роблять наукою обов'язків на службі рідного краю й його завдань. Але, звичайно, є більше таких, що не далеко втекли від більшости затверджених урядом підручників історії для наших вищих шкіл. Що робить наше навчання історії в Німеччині дуже часто нікчемним, а то й шкідливим для державногромадянського виховання—то це не тільки перенакопичення матеріялу, але ж також та підрядна риса, яка не рідко замічується там, де так звані визнані авторитети репрезентовані негідними людьми, де у зле зрозумілому інтересі піддержання почуття авторитету відносини й люде поперемальовувані злегенька накладними фарбами, і навпаки—визначні люде, що попадали в конфлікт із авторитетами, що спричинювали перевороти і в боротьбі за нові життєві форми люд-

[1]) Господарська або, як її звичайно в нас називають, комерційна географія—це опис землі як місця, на якому відбувається продукція та обміна товарів. Вона описує торговельні зносини ріжних народів і змальовує господарські відносини країв у зв'язку з географічними, політичними та культурними умовами (залізничий і караванний рух, мореплавство, пошта, телеграф, митові й банкові відносини й т. д.). Розуміється, що до неї належить і статистика, вона займається й історією, наскільки ця остання має на оці культурний, промисловий торговельний розвиток держав.

ської громади пожили смерти—представлені сіро-сірезно [1]). Я знаю, що правда, декілька бездоганних із цього боку історичних творів, що заведені до вжитку по наших вищих школах. А так, то по більшости шкільних підручників тільки грецька та римська історія видержана в дійсно об'єктивному дусі. То і зрозуміло, що нерідко найліпші причинові зв'язки в ході подій для учня позаховувані, деякі важні історичні факти набірають подоби самоволі або випадковости, і ось розвиток історичного хисту гальмується або принаймні сильно утруднюється.

Я не кажу—щоб не було ніякого непорозуміння,—що вже хлопцеві треба давати привід до критики установ, які склалися в історії, і зв'язаних із ними авторитетів. Навпаки, я вважав би це великою помилкою. Але ж наука історії мусить учнів вищих кляс так захопити, щоби вони з поміччю відповідних шкільних бібліотек самостійно бралися за Зібеля, Ранкого, Трайчкого, Ґізебрехта, Ґервінуса[2]) та щоб собі витворювали власний погляд на поодинокі особи, чи події, або щоб вони діставали потяг до джерел, які тепері-

[1]) Ці слова живцем підходять до наших обставин, до навчання історії по давніх середніх школах російської держави. Пригадайте тільки, як зручно підручники Іловайського вкладали в голови учням-Українцям, що ніякої самостійної української історії немає, якою тоненькою барвою перемальована в них постать Хмельницького, а яких ізгущених сірих красок уживали автори підручників російської історії на змалювання таких українських діячів, як Дорошенко, Мазепа і т. д. Розуміється, що в українській державі на цей бік справи треба звернути як найбільшу увагу, щоби при обов'язковій науці історії в усіх школах України, не вживано знов фальшивих красок при змальовуванню постатей українських діячів. Бо тоді ця наука не видаватиме громадян України, а ворогів нової держави.

[2]) Все це визначні німецькі історики та громадські діячі — всі університетські професори.

Гайнріх Зібель (1817—1895), професор у Боні, Марбурґу та Мінхені, брав участь у політичному житті (противник Бісмарка), був послом до райхстагу, поборював ультрамонтанство. Основав журнал «Historische Zeitschrift» дав спонуку до видавання пруського архіву. Писав дуже багацько: про перший хрестовий похід, повстання королівства в Німеччині, про часи революції від 1789—1800 і т. д.

Леопольд Ранке (1795—1866), вчився у Шульпфорті, професорував на берлінському університеті і був історіографом Прусії. Зібрав силу силенну архівального матеріялу, який опісля використував

шньому енциклопедичному навчанню історії надають пластичности та барви і самі спонукують до власної думки [1]). Може

у своїх численних історичних працях (збірник його праць обіймає 54 великі томи). Його займає передівсім 16—17 вік. і це виявляється у творах його: папство з того часу, тридцятьлітня війна, Валенштайн, Венеція, Англія, Франція. І XIX. вікові посвячує цілий ряд історичних творів, головно історії Прусії. Почав було видавати світову історію, але довів її всього до половини середньовіччя. До своїх університетських викладів долучив він історичні вправи для слухачів, із яких виросла з часом окрема історична школа Ранкого. Ранке—це один із найвизначніщих істориків Німеччини Він чудово вміє винаходжувати історичні джерела і добре в них розбірається. У його працях незвичайне гарно й тонко змальовані характеристики історичних діячів, і в тому його теж не-аби-яке значіння.

Гайнріх Трайчке (1834—1896), з роду Саксонець, професор унів. у Кілі, посол до райхстагу (нац. ліберал), по смерти Ранкого історіограф Прусії. Визначався великим хистом викладання, чи-спричинився дуже до поширення політичної освіти. Із великої скількости історичних праць найважніща: «Німецька історія XIX. століття» в 5 томах, доведена до 1848 р.

Вільгельм Ґізебрехт (1814—1889), учень Ранкого, проф. у Кенігсберґу, після смерти Зібеля в Мінхені. Із незвичайною вмілістю реконструював понищені місця в історичних джерелах. Найважніщий його твір—це «Історія німецького цісарства» в 6 томах, доведена до Фрідріха І. Він визначається гарним викладом і великою любовю до минулого Німеччини. Дослідник із нього ґрунтовний, жалко тільки, що губиться часто в подробицях.

Ґеорґ, Ґотфрід Ґервінус, історик і історик літератури (1805—1871) професор на універс. у Ґеттінгені, але ж задля своїх політичних переконань істратив катедру—він був воріг Прусії, виступав проти знищення ладу давньої ганноверської держави в Ґеттінгені, проти з'єднання Німеччини під проводом Прусії і т. д. Із історичних його творів важний: «Історія XIX. століття» (вступ до неї був сконфіскований задля вільнодумних поглядів) у 8 томах (починається віденським конґресом), в якому змальовує змагання народів до волі зі становища конституційного лібералізму. Із історично-літературних праць важна «Історія німецької нації»; там він дивиться на письменство у звязі з національним і політичним життям як на виплив цілого національного життя.

[1]) В навчання історії України по наших школах теж безумовно треба позаводити читання джерел тим більш, що недостач у їх виданнях немає. Узяти б тільки «Жерела до історії України», видавані Науковим Товариством ім. Шевченка, а далі видання ріжних актів Антоновича, Лазаревського, Грушевського і т. д. Розуміється, що наші літописи (княжі й козацькі), а далі історичні пісні з відповідними поясненнями (Драгоманова) зроблять теж своє діло. Треба тільки постаратися про відповідне видання тих джерел для шкоди на зразок німецьких збірок Лямбека.

бути, що новий рух у напрямі того, щоби сполучити історичні джерела з навчанням історії, вирівнює дорогу для цієї думки. Знаменита збірка джерел, видавана під проводом Ґустава Лямбека, що саме появляється поодинокими дуже дешевими зшитками у Тойбнера, [1]) і що то з неї поодинокі зшитки прочитав і я з великою користю для своїх власних історичних відомостей, як ось зшиточок про реформи Штайна-Гарденберґа [2]), про рух Ґракхів, про розвиток папства до Ґригорія VII. — сильно спричиниться до здійснення цього домагання, як тільки наші вищі школи врешті-решт таки рішаться так далеко звузити навчальний матеріял, щоб учень *крім охоти до джерел*, яку в ньому збудило добре навчання історії, *найшов іще й доволі* часу, щоб ними докладніще зайнятися.

Та щоб ця наука так змогла перебрати на себе функцію державногромадянського виховання, то задля того потрібно перш за все иньче—значно зредукувати навчальний матеріял. Це ж неможливо, щоб учень дійшов до самостійних поглядів, коли він має, як це було досі, в однаковій мірі переробити всі часи та всі народи. Курзоричний огляд всесвітної історії, звичайно, необхідний. Та коли учні придбають його в п'ятьох або в шістьох низших клясах, то в трьох найвищих клясах повинни вони ґрунтовно зайнятися докладною обрібкою поодиноких важніщих або цікавіщих періодів, а не, починаючи у другому циклі наново та поширивши ті маси матеріялу, ще раз проходити цілу всесвітню історію. Тільки таким чином можливо науці історії надати той поглиб, який спроміжний доводити до самостійного погляду і до живого зацікавлення ґенезою громадського ладу, і тим самим упливати на волю. Тільки таким чином можливо з учнями вищих кляс, при помочі добре веденої приватної лектури, серед вільних дискусій, вільних щодо форми і змісту, над поглядами, які поодинокі учні собі придбали і з якими поділилися в викладі, що його вони виголошують перед усіма—спільно добитися до живої картини якогонебудь великого часу. Аж тоді наука історії буде жива і для

[1]) Відома фірма в Ляйпцігу, що займається видаванням шкільних підручників, педаґоґічних творів і т. д.

[2]) гл. нотку в VIII. розділі, стор. 78.

наших цілей корисна, як перестане бути забавкою питань і відповідей зі змісту приписаних урядом підручників, як нашим зріліщим першакам [1]) дасть право і змогу самим самостійно, при помочі найліпших історичних творів із бібліотек для учнів, подумати над з'явищами сильне бурливих часів або над розвитком модерних установ. Ось і сутна думка принципу трудової школи щодо навчання історії. Як на такий спосіб уладити навчання історії в вищих клясах, то зі спокійним сумлінням можна скласти до актів спеціяльне державногромадянське навчання, на яке вже тепер гострять зуби передчасно понароджувані підручники, тим більше, коли добровільні школярські Debating Club-и продовжуватимуть із власного почину те, чого сама школа задля браку часу далі вести не може.

[1]) Першак (по рос. первокласнік), у нім. школах зветься «Primaner»—учень найвищої кляси. Там назви йдуть із долини: Sexta—1. кляса, Quinta—друга, Quarta—третя, Untertertia—четверта, Obertertia—п'ята Untersecunda—шоста, Obersecunda—сьома, Prima—восьма.

VII.

Практичні зразки державногромадянського виховання в початкових школах.

Инакше представляються справи в початкових школах. Насамперед щодо *шкіл додаткової освіти*, отже шкіл, уладжених задля виховання великих мас у часі між 14. і 18. роком життя, то тут не буде можна обминути окремого державногромадянського навчання. Бо ж у попередущих будденних [1]) народніх школах не може взагалі бути бесіди про поглиблення науки історії в державногромадянському дусі так, як це можливо по вищих школах із їх зріліщим і часто високо духово розвинутим школярським матеріялом. У школах додаткової освіти знов уже хоч би задля недостачі часу на науку властиве навчання історії виключене.

Але й тут державногромадянське навчання дасться владити як найкорисніще, коли його повести історичним шляхом, а власне в як найтіснійшій сполуці з історичним розвитком громадських і господарських відносин тих професійних груп, до яких належать учні. Історія кожного *ремества* й його техніки, його відносин праці і всіх иньчих його відносин так тісно вяжеться з історією господарства й культури взагалі й через неї з розвитком державних орґанізмів, що в тому напрямі ніодному вчителеві не може бути тяжко, постійно нав'язуючи до конкретних відносини свойого фаху, звертати очі своїх учнів на загальні справи, роз'ясняти їм повстання й занепад ріжних громадських і державних установ, з розвитку їх вчитися пізнавати їх значіння й характер, показувати на конкретних приладах, як тісно сплутуються зі собо інтереси міста й села, ремесла й хліборобства,

---

[1]) Є такі народні школи по промислових центрах, що в них наука відбувається вечорами або в неділю. Це ж знов будденні школи, де наука відбувається в будні дні.

промислу й торговлі, виказувати на людях, які в історії його фаху або споріднених иньших фахів здобули собі славу, їх визначний державногромадянський спосіб думання й їх пожертвування.

У сільських школах додаткової освіти історія хліборобського стану, у *купецьких*—історія торговлі й руху зможе подавати підставу, яка займає всіх учнів і дає моральні спонуки, і інтелігентну частину молоді вводить у зрозуміння модерного державного життя й його відносин. А зрештою, у таких школах додаткової освіти до мети веде кожна метода, яка зручно вміє сполучувати шкільний матеріял із природними, отже тут фаховими інтересами учня, принаймні, маючи на увазі тямучіщих і талановитіщих учнів. У решті, цебто, в більшости молодих людей наших саме шкіл додаткової освіти — а по них до того як-не-як трохи абстрактного й не так то дуже приступного для молодіжі ходу думок науки про державу й моралі чужої вартости учні не виявляють ні зрілости, ні зрозуміння, ні зацікавлення — у решти сила виховання буде мусіти виявлятися тим, що вони рано звикатимуть до громадських чеснот, які приносить зі собою з'орґанізована, як треба, школа. Тут справжню користь може принесло б, у сполуці з тою раньою звичкою до громадських чеснот, навчання громадянської моралі, як то я його найшов, наприклад, у знаменитому додатку до „Науки, як вести торговлю“ Польмаєра-Гросмана (Ляйпціґ, 1913, Ґлєкнер) під заголовком „Купецька мораль“. У пятьох більших розділах, подається тут, нав'язуючи до орґанізації державного й господарського життя, у легкозрозумілих міркуваннях щось немов державногромадянське повчання так, як воно було мені завсіди довподоби. Вже заголовки поодиноких розділів указують виразно на духа цього навчання: 1. Чому треба плекати купецьку мораль? 2. Про господарство й мораль. 3. Історичний огляд; ґуртова і дрібна торговля; купецькі бріхні. 4. Як законодавство захищає купецьку мораль. 5. Як купецька мораль має виявлятися у практиці понад законні вимоги? Цей п'ятий і найобширніщий розділ розпадається ще потім того на такі підрозділи: а) купецька мораль узагалі; б) моральні обов'язки купецького світа супроти держави; в) моральні обов'язки продуцентів,

ґ) моральні обов'язки покупців, ґ) моральні обов'язки купецьких помішників. Із тих міркувань виходять уже самі зі себе й моральні обов'язки роботодавців супроти своїх помішників, про які, звичайно, у книжці для учнів цілком слушно не балакається. Легко пізнати, як у той хід думок без ніякого натягання вкладаються всі иньчі державногромадянські повчання, які являються не чим иньчим, а тільки ствердженням економічної й адміністраційної організації держави, а які одначе тут підпорядковуються куди вищій точці погляду науки про державногромадянські обов'язки.

Та як би там не владити науки державногромадянського повчання, то все ще лишаться такі учні, для яких ніяке повчання не буде доступне. Тут може допомогти вже тільки піклувальне виховання, головним завданням якого буде вирвати такі елєменти з тих невідрадних життєвих умов, що являються просто глумом над усіма виховничими змаганнями. Розвиток наших економічних відносин, перенаселення й наслідком його важкі життєві борні за тисячі наших співгромадян—усе це приневолює нас із того боку до діяльности, яка вимагає безліч жертволюбних робітних сил і значних матеріяльних засобів. Та це була б не дуже далекоглядна виховнича політика, коли б ми обмежовувалися на тому, щоб тільки там уживати своїх заходів для державногромадянського виховання, де людству безпосередно грозить небезпека. Гірські потоки треба конче забудовувати. Це дуже невдячна річ відгортати геть тільки рінь, якою вони знов і знов покривають плодючу землю. Завдання державногромадянського виховання треба нам ухопити в самому коріні. Та ми вхопимо його в самому коріні тільки тоді, коли зважимося з *наших шкіл поробити в малих розмірах трудові громади* на спосіб, як я це з'ясував.

Ще й із иньчих міркувань виходить, що задля такого перетворення ніде немає більше змоги та приводу, як саме в наших ріжнородних хлоп'ячих і дівочих школах додаткової освіти. Ця ґрупа шкіл—то рівночасно одинока ґрупа, при помочі якої ми можемо в виховничому дусі впливати на маси. Ніщо краще не могло б піддержувати інтересів ре-

місницького стану і рівночасно господарських інтересів держави взагалі, як ось такі практичні трудові школи, де учнів виховують до готовости помагати один одному, де учні, виконуючи спільні роботи, не тільки звикають—і то всі без виїмку—з розвагою солідно, сумлінно діяти в усіх процесах праці, але ж і підпорядковувати свій *особистий* егоїзм, свою *особисту* амбіцію, свої *особисті* інтереси—амбіції й інтересам школи-громади, що з її рук має виходити праця. Мені все ще важко зрозуміти, як ремісницькі кола, як це сталося в серпні 1909. р. на 10. з'їзді німецьких ремісницьких палат у Кенігсберґу у Прусії і в вересні 1908. р. на надзвичайному ремісницькому з'їзді в Лінці, все ще дають-ся намовляти одиницям, меньче всього прихильним до держав-ногромадянських ідей, не робити того, що їм приносить виключно тільки користь. Під притокою, що такі школи мають на меті виелімінувати науку в майстрів (термінування), аґітатори, яким їх власні інтереси і плянн куди більш лежать на серці, ніж інтереси професії, стараються широкі кола дрібних ремісників позистати проти таких орґанізацій шкіл. Але перетворення хлоп'ячої школи додаткової освіти на трудову громаду, як це нам поталанило перевести в Мінхені, не має нічогісінько спільного з виелімінуванням науки в майстрів (термінування). Це було б велике безглуздя виелімінувати природну трудову громаду з тим, щоб на її місце заводити штучну. Навпаки—це перетворення повинно науку в майстрів саме наново зробити сильним виховничим фактором у державному житті, цілком так, як орґанізація жіночої школи додаткової освіти в напрямі домашньогосподарської трудової громади може послужити задля того, щоби наново скріпити багаті і виливові виховничі сили сім'ї, які як найкраще надаються на підвалини задля державно-громадянського виховання.

Це перетворення набірає взагалі сили лиш тоді, коли йому вдасться як найтісніще зв'язати школу додаткової освіти, яка так як усі иньчі ґрупи шкіл більш або меньше від'окремлено стоїть собі від життя учня, зв'язати її з інститу-цією майстрів або й, може, з якоюсь трудовою громадою тої інституції, з якимось цехом, зі спілкою, зі союзом так, як ми оце багатьома наворотами старалися з успіхом робити

в Мінхені. Справжня трудова громада школи старається нав'язати тисячі зносин із працею дома, в майстерні, в хазяйстві хліборобa і т. д., схоплює заняття хлопця й дівчини поза школою, старається його облагородити, надати йому духа й уморальнити. Орґанізації, постворювані нами в Мінхені, тим власне визначаються, що як найстісніще зв'язали життя школи та діяльність школи зі життям у майстерні і з діяльністю в майстерні, і що не так то рідко й самі майстри беруть як найживіщу участь у виховничих завданнях школи, як і навпаки школа в виховничих завданнях майстрів. Це те, що я назвав поширенням виховничого обсягу школи. Спізнавши все те, розважніщі з *мінхенських* майстрів не тільки подали свій голос за таку орґанізацію й немало пожертвували для її розвитку, але, що куди важніще, і цілий *баварський ремісницький* стан із нагоди 25. загального баварського ремісничого з'їзду в червні 1908. р. висказався за практичне навчання в наших фахових ремісницьких школах додаткової освіти. Та без огляду на все те деякі нібито-приятелі та прихильники дрібного ремесла, сплутуючи тямки навчальних варштатів, що заступають науку в майстрів, і навчальних варштатів, що тільки її доповняють, працюють над тим, щоб неохоту дрібних ремісників до пожертвувань на цілі виховання молодого ремісницького покоління переминити просто на опір супроти такої орґанізації шкіл. У тій кротовій роботі не спиняє їх навіть думка, що така орґанізація не тільки принесла б незвичайно велику користь професіональній громаді, але що тільки виключно вона забезпечує можність справжнього державногромадянського виховання, яке врешті-решт нікому більш не придалося б, як самим ремісницьким союзам.

У народній школі, нарешті, здається мені, теж систематичне державногромадянське навчання виключене. Тут не тільки не достає досвіду, якого набіраєшся в безпосередньому зустрічу з публичним життям—та його навіть і в майстерського учня не дуже багацько — а й духової зрілости до корисної перерібки пережитих або поданих навчанням фактів у державногромадянську свідомість. З того мойого переконання не змінить нічого й те, що деякі держави, як Франція, Данія, Фінляндія в вищих клясах своїх на-

родніх шкіл завели таку правильну науку. А все ж таки й народні школи можуть уже таксамо ставати на службу державногромадянського виховання. Треба тільки, щоб там, де це догідно і природно, подібно як у школах додаткової освіти, з'орґанізувати навчання з точки погляду трудової громади. Цілком як там і по *вищих* школах, так і тут, принаймні в вищих клясах народніх шкіл, природним ґрунтом для цієї справи являються шкільні варштати, шкільні городи, лябораторії побіч деяких иньчих уладжень, які я позмальовував ріжними місцями по своїх творах.

Досить буде одного прикладу (порівняй іще: Основні питання шкільної орґанізації, Б. Ґ. Тойбнер, 3. видання, 1913, Школа будучини—трудова школа). Фізики звичайно так учать—поминаючи ту зовсім безвартну форму вчення, як сам тільки вчитель оповідає, а учні вивчуються оповіданого напам'ять, форму, яка, на жаль, і досі стрічається —що вчитель виводить меньш або більше зручно перед громадою 40 — 60 учнів свої експериментальні чарівницькі штучки. Де тим вдоволяються, щоб із кінцем шкільного року мати готові на заклик деякі спостереження та відомости з фізики, то таке навчання досягне своєї меґи. Та це найпримітивніща форма шкільної праці. Значно вища форма виходить тоді, як наука фізики *самого учня* силує експериментувати. Тоді не тільки добувається ясні спостереження й уявління, але й розвивається цілий ряд здатностей волі, талант обсервації, нахил до перевірювання та об'єктивних присудів, втіха зза докладности, витріваліть, хист до ґрунтовности й ощадности й т. д.

Та найвища форма являється тоді, як навчання приневолює учнів робити експериментальні розсліди у трудовій громаді. Бо тут аж розвиваються чесноти морального самозаперечення. Ось кляса з 48 учнями. Ми поділяємо її на вісім ґруп по шість учнів, або ще краще на дванацять ґруп по чотирі в кожній. Така ґрупа має проводити спільний розслід, от хоч би визначити специфічний тягар олова. Один із чотирох учнів ходить коло тягаркових чашок фізикальної ваги, другий як найдбаливіще наставляє її й відчитує, третій контролює й підпомагає першому, четвертий другому, і в обсервації, і в облічуванні. Як винайдено вартість по-

стійного числа, то тих чотирох хлопців міняють свої ролі, вони облічують другу, а як що й до чого, як є час, відповідно до зручности, то третю й четверту вартість. Аритметичне середнє дає кінцеву вартість. Тут ясно мов на долоні, що серед ґруп трудова громада може вже розвинути свою виховничу силу. Талановитіщий стане на поміч меньш талановитому, особиста амбіція одиниці мусить підпорядкуватись амбіції ґрупи в тому, щоби винайти справжнє постійне, будиться *почуття відповідальности* за власну діяльність із погляду на успіх спільної роботи, вдоволення задля успіху, розчарування задля невдачі перестають бути чисто особистою справою, і вже меньче є небезпеки для гордощів, щоб вони зводилися на порожнечу, розчарування, знеохоту. Вчителеві, що зрозуміє як слід використати з морального боку цей спосіб поступования, не тяжко буде цей уплив іще скріпити; він уміло сполучить розсліди всіх дванацятьох ґруп учнів задля винайдення властивої вартости постійного числа. Пробуджується дух цілої кляси задля спільного осягнення поважної мети, і це вже цінний початок до виховання в напрямі моралі пожертвованости.

Таку трудову громаду, яку саме змальовано в навчальному поступованню, можна перенести на найріжноманітніщі відносини початкових і вищих шкіл і також, звичайно, на всі роди фахових шкіл. При тому поле праці може бути чисто наукове, технічне, гігієнічне або може це бути поле чистої розваги. Всі школярські спілки, всі товариства парубочого і хлоп'ячого віку мають аж тоді силу в розумінні державногромадянського виховання, коли вони позасновувані на принципі *спільного* поля праці. Таланти й нахили *одиниці*, яким сучасне навчальне поступования так однобічно йде на зустріч, нічого на тому не тратять, дарма що око вчителя все звернене на успіхи громади. Бо через трудову громаду засаду виховання ставиться на значно ширшу підставу, і моральні й духові відносини стають без порівнання ріжноманітніщі, річ, на яку задля утворення індивідуальности так настирливо вказує вже Вільгельм фон Гумбольд [1]) у своїх „Ідеях

[1]) Карль Вільгельм барон фон Гумбольд (1767—1835), один із найвизначніщих німецьких політиків та один із найглибших учених

задля спроби визначити границі впливу держави". І коли б навіть у тих школах, що для мас, не можна було так далеко посунути розвитку чистого інтелєкту, як до цього прямували в освітньому похмілллі останні десятиліття, то за те свідоміще й грунтовніще вироблення характеру може принести тут таку велику користь, що нею сторицею можна поповнити те знання, яке, можливо, при тому відпадає.

(фільольог і лінґвіст), приятель Шіллера, великий борець за конституцію в Німеччині та прихильник реформ у дусі Штайна. Його думка про відносини держави до громадян така, що громадяни повинні мати повну свободу, а сама держава має дбати тільки про те, щоб назверх могти вдержатися. Він займав визначні місця в міністерствах Прусії, і як провідник міністерства просвіти занявся справою публичного виховання в тому краї, дав почин до заснування берлінського університету, пристарав для нього як найкращі сили і т. д. Великий ученый, універсаліст, мав визначний уплив на мистецьке та наукове життя Берліна і полишив велику силу наукових творів (критичних, естетичних, фільольогічних). Велику вагу мають його порівняльні мовознавчі студії (мова Басків, мова мешканців острова Яви — славна з боку порівняльн. фільольогії передмова до цього останнього твору).

VIII.

Державногромадянське виховання й авторитет.

Дотеперішні розсліди довели до висліду, що державногромадянське виховання вміщує в собі виховання в напрямі громадського почування, думання, бажання й діяння взагалі. Воно являється в першій лінії *вихованням характеру* шляхом орґанізації школи і шкільного поступування, які сильне відріжняються від орґанізації сучасного шкільного поступування. Наскільки воно являється тільки вихованням характеру, то ще не можна назвати його державногромадянським вихованням у властивому розумінні. По друге, ця тямка вимагає, щоби громадські звички, які повитворювалися на службі меньчих громад сім'ї, школи і союзів молоді, щоб вони станули на службу трудовій громаді, яку звемо державою. Правда, сама школа не має змоги цього робити. Що вона може робити й мусить робити, то це те, що своїм учням, виходячи із конкретної держави, в якій вони живуть, розвиток, турботи й завдання якої пізнають через науку історії і державногромадянські науки, подає ідею ідеальної держави-громади і вчить пошани та поважання для людей, котрі на протягу історії посв'ятили або пожертвували своє життя на добро або для оборони цієї громади, і що численними прикладами *за і проти*—чи з фаху, до якого учень належить, як ось у вищих школах додаткової освіти, чи з подій у минулому і в сучасному, як ось у вищих школах—будить ув учневі переконання про потребу живої, повної пожертвування державногромадянської діяльности.

Як далеко здобуті шкільною наукою ідеали життя держави займуть місце вужчих ідеалів життя сім'ї, школи, фаху, спілки, із яких у першій мірі мусять повитворюватися соціяльні звички, чи то як далеко ті ідеали сполучаться з тими звичками й таким чином кермува-

тимуть волею задля служби в великій громаді, це залежить не тільки від тепла й ясности, з якою їх защіплюється в серця молодіжі, але ж так само,—що більш, серед боротьби за щоденний матеріяльний і духовий насущний, боротьби, що цілком глитає більшість громадян у силі їх віку—у ще більшій мірі від того, наскільки дана держава вже сама по собі являється правовою й культурною державою. У самодержавній поліційній державі XVIII. століття ціле державногромадянське почування і з ним вся національна свідомість серед ма́ючих і освічених кол майже були вигасли. І треба було аж безмірної скрути Наполеонської заверюхи, щоби в німецькому народі від цілковитого вигаснення заховати ту искорку, що тліла під попелом, і роздути її до нових полум'їв. Коли визвольні війни найбільшу біду прогнали, то зразу знов появляється таке державногромадянське філістерство, яке було перед тим. За те в Англії вже 100 літ раніще серед подібних криз ми бачимо сильну участь у державному житті і зростання національного почуття, яке підноситься в такій самій мірі, в якій поступає наперед розвиток правової й культурної держави і зростає рівноправна співучасть великих кол населення у справах правління. Щоби ті, яких мають виховувати на громадян держави, брали активну участь ув укладі самого державного життя, то це природна передумова задля можливости такого виховання. Бо ж оправдані інтереси громадян повинні відбиватися в інтересах держави, і для кожної сфери інтересів мусить бути змога в мирній боротьбі дбати про те, щоб, наскільки це можливо, погоджувати інтереси держави з інтересами громадян.

Та в як великій мірі може і сміє бути співучасть у правлінні, це вже иньче питання. Коли б усі громадяни були з роду вже з інтелєктуального й морального боку однаково здатні, то ідея справедливости і слушности вимагала би, щоб усі без виїмку громадяни брали в такій самій мірі участь у правлінні. У такому випадку державногромадянське вихохування все ще не було б, що правда, діточою забавкою, бо ж еґоїстичні інтереси все ще й на далі лишаються з такою самою рішаючою силою, але було би воно завданням, яке легко розмірно розв'язати. Тимчасом ми знаємо, що річ ма-

ється навпаки, що щодо духовних і моральних здатностей громадяни якоїсь держави таксамо на ціле небо ріжняться між собою, як приблизно ріжняться щодо своєї органічної будови звірята й рослини. Правда, всі ми люде, але ж однакові ми між собою тільки назверха. Своєю внутрішньою будовою, своїми нахилами, вдачами, талантами ми так ріжнимося між собою, як черв'як, що повзає в пилюці, ріжниться від вірла, що кружляє в воздухах.

Та шлях розвитку даної держави не веде в напрямі правової й культурної держави—а це власне повинно бути метою кожного державногромадянського виховання—,коли безмірна більшість помірно талановитих і меньче талановитих має такі самі права на панування, як мале розмірно число високоталановитих. Із того ми мусимо собі цілком ясно здати справу. Щоби та переважна маса людей добровільно й без окремого виховання згодилася на значно більшу участь меньчости талановитих ув управі державою, про це не може бути мови, а отже це безумовно необхідна річ, коли суспільне життя має чимраз краще розвиватися. Але ж з'орґанізувати так державногромадянське виховання, щоб не тільки ті, що з високими моральними й духовими здатностями, станули на службу громади, але щоб і ті, що з морального й духового боку меньче здатні, не виходили з правами на таку саму участь у правлінні—це найтяжче завдання державногромадянського виховання. Чи можна його розв'язати, це може показати тільки будуччина.

На кожний спосіб розв'язати його не можна без виховання в напрямі почуття авторитету, без виховання в напрямі глибокої пошани. Тут я маю на думці не те виховання авторитету, що закриває очі на помилки носильника авторитету; я маю на гадці авторитет із признакою моральної відваги, той, який, що правда, нездатного або непам'ятного на свої обов'язки носильника і ганить, і поборює, звичайно, де годить ся й як годиться, але ж який високо держить стяг самої ідеї авторитету. Добре вивчений католицький духовник дуже добре знає, що на престолі Петра сиділи й розпусні, і придурковаті папи. Він жалкує, що так було, і ганить це з'явище. Але ж папства як такого,

авторитетної й репрезентативної ідеї церкви він не позволить нарушити. Так зване ліпше англійське суспільство добре знало деякі хиби Едварда VII., як він був іще наслідником трону, хиби, які в князя тяжче заважують, як у кожної иньчої людини. Достойний Англієць рішуче їх осуджував. І коли наслідник трону або опісля король як його гість хотів робити такі самі помилки, то він цього не дозволяв і цілком виразно казав це королеві в вічі. Але ж авторитет королівства, авторитет державної репрезентації лишався зверха ненарушений. У вечорі того самого дня, як уже королеві в чотирі очі виразно сказав свою думку, він міг на публичнім обіді з чесністю піднести тост на славу королеві, на яку, то правда, складаються два словечка: „The king".

Оце просте, ясне „the king" завсіди являлося було для мене живим доказом на державногромадянське вихованя освіченого Анґлійця. Що б не лежало каменем на серці в англійського громадянина, яка б, може, догана королеві не проходила за день через уста того, що вносить тост, проста двоскладова слава в честь короля не позволяє йому говорити неправди, пустих фраз і виголошувати похвальні гимни, які не випливають і не можуть випливати зі серця, а про те дозволяє по-всяк-час виявити королеві як представникові держави пошану, яка йому як носильникові державної ідеї належиться. Так сильно авторитет королівства проси кости і кров того наскрізь демократичного народу, який у вікових боротьбах здобув собі конституцію на вдиновижу, що Анґлієць, де б у світі не був, як тільки до його вуха дійдуть звуки королівського гимна, підноситься з місця і, як довго цей гимн тягнеться, спокійно і мовчки стоїть із відкритою головою. Одним словом—просте коротке „the king" дозволяє повсякчас сполучувати чеснóти моральної відваги з почуттям авторитету. З тото не виходить, що достойний Англієць не вміє там, де цього потрібно, і звеличити свойого князя, але ж ніколи він не робить цього за ціну візантійства. Це так, наче б він мав інстинктове почуття, що в народі ніщо більш не шкодить авторитетові, як візантійська прислужливість. Що в республиканських державах іще так мало вміють відділяти авторитет президенцтва від

його носильника, то це одна з найбільших трудностей у відносинах республиканських урядів.

Не инакше мається справа з усіма иньчими авторитетами сім'ї, військової адміністрації, краєвого судівництва, уряду, парляменту, національної думки, науки, релігії, мистецтва. Носильниками кожного авторитету являються люде з усіма їх добрими прикметами й хибами. Як люде, вони підлягають критиці, і ніяке злезрозуміле „з ласки божої" не може їх від цього забезпечити. Але що не може бути виховання без авторитету, то й не може бути без нього й державногромадянського виховання, і хто підкопує ідею авторитету, той підкопує виховничу силу установи, яку одиноко резперезентує авторитет.

При тому я не недобачую того, що всяке розуміння авторитету з часом і поступом культури зміняється, що старі авторитети розпадаються в порох і творяться нові авторитети. Нарікання, що почуття авторитету гине—то нарікання всіх часів. Бо зреалізована ідея авторитету нето що не хоче нічого стратити зі своїх прийнятих раз атрибутів, а навпаки, прямує до того, щоби собі прикладати все нові вищі атрибути. Але ж людство чим дальш, тим більше стає або принаймні бажає стати повнолітнім і вслід затим зміняє свої погляди на культуру, і разом із тим ізміняє своє розуміння авторитету. Чим більше шкаралупіють форми авторитету, чим завзятіще держаться вони застарілих уявлінь, тим певніща жде їх смерть. Тільки на місце кожного такого авторитету, що загинув або стратив свій уплив, культура створює нові авторитети, хоч нераз і бідолашніщі. Бо без авторитету серед недостатностей людської натури так мало буває справжньої культури, як мало її буває без виховання. Проблєма *чимраз більшого* розвитку держави—це рівночасно проблєма того, як зміняється формування авторитету. Що в демократичній Англії й Норвегії ідея королівства має під собою сильний мов скеля ґрунт, то це не в найменьчій мірі треба завдячити чимраз більшій зміні розуміння цього авторитету по тих державах. А що католицька церква в колах освічених католиків чим раз більше тратить упливу, то цьому виною не зріст науки, але куди більш — чим раз більше зашкаралупіння церковного авторитету.

До того ще й люде-носильники авторитету, можуть самі заподівати що-найтяжчу шкоду почуттю авторитету, й частенько вже її й заподівали. Через те державногромадянське виховання саме тих, що силою своїх духових і моральних здатностей покликані бути носильниками, являється найважнішою справою держави. Це необхідно, щоб передусім ними керував дух справедливости і слушности та почуття їх повної відповідальности. Але ж не меньче шкодить авторитетові безпощадна публична критика, передусім така, що з легким серцем узагальнює хиби одиниць і виставляє їх хибами установи замісць—переходового носильника, критика, що являється признакою демаґогії. Хто читає промови великих англійських парляментаристів, той буде дивом дивуватися, скільки достойности й авторитативної зважливости дасться сполучити з найгострішою критикою.

Але як неможливо подумати собі державногромадянського виховання, не дорожачи думкою про авторитет, так і не може його бути без чимраз більшої участи всіх громадян держави в управі краєм відповідно до їх духових і моральних прикмет. Забезпечити кожному по справедливости і слушности право громадянина держави, яке йому належиться — це належить до найважчих проблєм держави. Яку б тільки розв'язку цієї проблєми не придумати, вона все ще буде недоскональна, все ще виявлятиме хиби. Та одне певне те, що активна участь у житті держави — це сам по собі найуспішніщий засіб державногромадянського виховання, достеменнісінько так, як активна участь у житті сім'ї або якої професійної спільки являється найуспішніщим засобом задля розвитку сім'євого духа і станового інтересу. Звичайно, чим меньча спілка, тим для одиниці більша змога брати активну участь ув укладі її життя; чим вона більша, тим діяльність одиниці, наскільки доводиться балакати про безпосередну участь, мусить обмежитися на передачі своєї волі на когось такого, хто в його дусі братиме участь у розвитку держави. То правда, що посередно, своїм *власним способом життя*, має всякий і в найбільших державах-спілках, однакову змогу докладати свою пайку до розвитку держави. Але щоб кожному громадянинові держави вможливлена була й безпосередня

активна участь ув укладі держави в мінімальній формі безпосереднього загального тайного виборчого права, це я вважаю основною передумовою задля можливости державно-громадянського виховання. Правда, *рівне* для всіх виборче право не відповідає принципам справедливости і слушности. Бо ж це неслушно, щоби пришелепуватій, недосвідній, з морального боку запущеній людині дати таке саме право кермувати долею держави, як розумній, досвідній, високоморальній. Це така ясна правда, що її не може заперечити ніодна пяртія, нехай вона собі має не знати яку демократичну програму. Але поки що в нас зараз не має засобів, щоб дійсно від'окремлено від себе держати обі ці сорти людей. Простий робітник може з морального і духового боку стояти вище, нїж багатий підприємець, нїж купець, якому сприяє доля, нїж навіть учений, що все риється у книжках. Але всякий має право, щоб його мірено однаковою моральною міркою, всякий має право по своїм духовим і моральним здатностям добиватися впливу в державі. Коли б ми захотіли диференціювати, то мусіли б між тими, що стоять вище, й тими, що стоять найвище, робити таку саму ріжницю, як між тими, що стоять по середині, й тими, що низько стоять. Але що зараз в нас не має способу на те, щоб об'єктивно ствердити справжню вартість людини, то й немає теж способу по об'єктивній справедливости внормувати виборче право. У цій дилемі являється *меньчою неслушністю* всякому дати рівне виборче право, нїж велику скількість цінних людей виключити від рівного виборчого права, і такий запорядок тим більше відповідатиме ідеї слушности, чим більше й інтензивніще держава дбає про те, щоби, шляхом можливо як найдбайливіщого виховання всіх, усе більш і більше забезпечувати змогу розумно користати з виборчого права. Та доки ще це виховання виявляє недостачі, то власне мусять иньчі державні встанови журити собі голову тим, щоб усувати найбільші небезпеки, які загрожують державі з такого загального рівного виборчого права.

Але ж на скромне якесь право, щоб він мав змогу брати участь у розвитку держави, мусить громадянинові держави бути запорука; бо инакше він перестає цікавитися розвитком держави, держава, хай і найліпша, стає йому байдужа,

за те ж його вимоги до держа́ви стають усе більші й неслушніші. Тільки як він у своїй власній діяльности в сім'ї-спілці, у професіональній спілці, у громаді-спілці, у державі-спілці на собі самому дізнається, що ціле державне життя визначає постійне вирівнювання інтересів, він почне розуміти інтереси сім'ї, професії, громади, держави. Тільки в роботі, що її з пожертвуванням сповняєш для тих спілок, розвивається хист до сім'ї, зрозуміння професійної чести, дух громадськости й перетусім національне почуття.

У нас Німців усе ще національне почуття розвинене слабо в порівнянні з Англійцями, Французами, Італійцями, Шведами, Норвежцями, Голяндцями і громадянами північноамериканської Унії. Це може буде почасти окрема племінна признака, почасти може воно має причину в нашому минулому. Та буде ще одна причина, певне, така, що німецький народ аж так пізно дістав змогу брати участь ув організації й розвитку держави. Ще перед сто роками, як барон фон Штайн [1]) брався націю призвичаювати до того, „щоб вона сама заправляла своїми власними справами й виходила з того стану дитинства, в якому вічно-неспокійний прислужний уряд хоче держати людей", то німецький громадянин аніяк не міг цього зрозуміти, що йому думали дати Штайн і Гарденберґ [2]). Сильний опір, із яким після визвольних

[1]) Гайнріх Фрідріх Карль барон фон Штайн (1757—1837), визначний німецький політик, виступив зі своїми славними реформами під той час, коли Прусія була вельми обезсилена (після мира в Тильзиті). На своїому місці як міністер зреформував він соляні й банкові справи, завів доходовий податок, створив статистичне бюро, але найважніше його діло—це реформа міського самоврядування та визволення домініяльних, опісля ж усіх селян від залежности й наділення їх землею. Незвичайна важна т. зв. пасавська записка Штайна, якою він старається позискати до співробітництва в державному житті ввесь народ і заняти його в управі державою. Тільки ж усі його думки свойого часу в життя не перейшли. У своїй реформаторській діяльности Штайн не являється революціонером. Його думка була така, що все, що історично розвинулося й не стратило здатности до життя, треба зберігати, а тільки реформувати відповідно до нових потреб.

[2]) Діло Штайна продовжував Фрідріх Август Гарденбурґ (1750—1822), державний пруський канцлер. Він між иньчим спонукав короля (після віденського конґресу), що едиктом 22. травня 1815. р. заповів

воєн поставилися супроти реформ політичні стани (державні чини), і недовірря, з яким однеслися до тих реформ урядовці, зійшлися докупи з байдужністю великих мас, що, держані в найдрібничковішому опікунстві, не розуміли, що їм з тими гостинцями почати. За те просто з дива не сходиш, як швидко націоналізуються ті великі міліони, що від десяток літ із усіх сторін світа переселюються до Сполучених Держав, не тільки переселенці германської раси, Англійці, Шведи, Норвежці, Німці, але й романської, і в новіщих часах і слав'янської, тай то не лиш неприком такі, що, ввіходячи на нову землю, цілком добре вже володіють англійською мовою, а не й такі, що аж із більшим або меньчим з'усиллям мусіли її вивчувати. Може, одна з причин цього незвичайно замітного явища лежить у тому, що переселенці, наскільки їх із рідного краю вигнала духова й моральна біда, находять там працю, хліб, волю для своїх особистих політичних і релігійних поглядів. Можна иньчу причину найти в тому, що головно великі міста на заході стараються ріжнородними безплатними встановами приспішити американізацію, що передусім загальна народня школа з її щоденними патріотичними промовами і співами, якими починається у шкільній авлі кожний шкільний день, із її щоденним вивішуванням зоряного стягу на причілку хати, з її наукою історії, що обіймає всього шмат яких 200 років часу й через те вже в початковій школі легко її поглибити — що та школа з кожного боку так дбайливо заходиться коло національного почуття. Третя причина, без сумніву, та, що там і кожній путящій людині легко зробитися американським громадянином, і тим самим брати активну участь у розвитку міста, в якому вона живе, держави, до якої належить, або й цілої нації, і ніякі пересуди талановитому й путящому не ставлять перепон у тому, щоб доходити й до найвищих посад у державній адміністрації.

конституцію для Прусії й народне представництво. Вже навіть за почином Гарденбурга зібралася була комісія задля уложення конституційної грамоти, але до того всього не дійшло з причин, на які вказує Кершенштайнер, і з вини потрохи самого Гарденбурга, що визначався легким життям і слабим характером. Всі ці реформи мали на меті цілковите відродження Прусії.

Національне почуття, і фальшиве і справжнє — почуття громадське. Такі почуття повстають або з громадської амбіції, зверненої на назверхні речі й обчисленої на ефект, або з громадського трудового завдання. Із колєктивним національним почуттям справа мається зовсім таксамо, як із індивідуальним почуттям цінности людини. Одна група людей і націй шукає своєї цінности у свідомости вищого нібито справжнього або таки справжнього блиску в порівнанні з другими. „La grande nation"—це була думка й сильне джерело, з якого довгий час випливало французьке національне почуття. Згадка про велику Польщу ще й сьогодні живить національні гордощі Поляків. Буває такий імперіялізм, що достоту з такої ж самої марноти бере свій початок. Для всіх спілок, не тільки національних спілок, виходить велика небезпека з того, як почуття спільноти прохарчовувати з цього джерела. От і п'яниш себе блиском власного минулого, гордишся чеснотами, блиском і славою предків, бачиш хиби иньчих націй, не їх добрі прикмети, з гори на них дивишся — доки не прийде день, коли наступає обрахунок... Для науки історії всіх народів заходить постійно небезпека, що вона може стати історією „gloire"-и нації. І наша молодь повинна, що правда, радіти з великих учинків своїх предків і захоплюватися ними, але ж бо й у ній треба виховувати свідомість недостач і слабощів, які є в її народі й які кожне покоління повинно наново поборювати, коли хоче *саме в собі* піти наперед.

Друга група людей і націй находить свою цінність у справжньому або фальшивому кадилі, яким їм другі підкаджують. Може вони і свідомі деяких своїх хиб і слабощів, але їм доволі того, як другі тих хиб і слабощів не бачать або замовчують те, що їм віддають пошану тільки назверх, пошану, яка в них будить думку, наче б то їх усі люде або народи глибоко поважали. Це глибоке поважання з боку других, передусім могутних осіб або націй, являється в тому випадку джерелом цінности людини або національного почуття — не свідомістю власної цінности. Це була тактика великих Македонців у старині, щоб таким засобом повідривати одну від одної маленькі грецькі держави і племена; це була тактика Наполеона, щоби таким шляхом нацьковувати один народ на другий,

одного князя на другого. Це старий засіб „divide et impera“ [1]).

Третя група людей і націй шукає своєї цінности не в порівнянні з другими, не у свідомости, що в них є якісь назверхні або нутрішні гарні прикмети, і не в пошані могутних або таксамо могутних людей або націй, а у змаганні зробитися самим путящими людьми в тій свідомости, що вони щодо себе самих виповнюють якусь моральну місію. Вони вповні свідомі своїх власних хиб, але ж не почувають, щоб їх цінність тим росла, коли иньчі не бачать їх хиб, або коли в них побіч хиб являються сякі та такі гарні прикмети. Вони тоді тільки відчувають свою цінність, як їм поталанить власною енергією хоч на крок близче посунути себе або других по шляху до ідеалу, який живе в них самих. Ними опановує свідомість якоїсь культурної місії. Немала пайка національного почуття Англійців пояснюється тою саме свідомістю. Я не вагався б сказати, що і в німецькому народі, і в середніх віках, і пізніще в XIX. столітті був живий той дух між найкращими його синами. Немалу ролю грає ця свідомість моральної світової місії на послугах „висиновлених“—між німецькою соціяльною демократією. Та тільки зір її так дуже вже звертається на ту *одиноку* місію, що багато її провідників не добачує умов, серед яких німецький народ, чи власне німецька соціялдемократія—при тій незмірній нерівности стану культури між народами, при примітивному моральному кодексі, який між поодинокими народами ще й досі має силу, при сильно виробленому фальшивому або справжньому національному почутті в більшости иньчих держав та постійному його зрості—дійсно зможе повести до доброго кінця цю місію. Завидний практичний хист Англійців навчив цей народ іти иньчими шляхами, щоби свої місії виповнювати на собі самих і на других. *Теоретична* ґрунтовність Німців, як наслідок її—нахили до незмінних догм у акції, та схеми правління, сполучені з надто швидкою критикою того, що існує і що не хоче підходити

[1]) Цебто: «діли й пануй». Таким засобом користувалися й московські царі супроти всіх народів російського царства, така була від злуки України з Московщиною ціла політика московського уряду супроти України, де нацьковувано одні верстви українського громадянства на другі, щоб опісля над усіма панувати.

до утвореної раз теорії — все те нераз уже нам заставляло сітки та сильця.

Коли ми спізнаємо, що сильне національне почуття, те справжнє, третє дає найкращу запоруку, щоб культурні ідеали в нас і в иньчих наблизити до здійснення? Тільки державногромадянське виховання, яке активно вводить нас на службу громаді, яке каже нам сподіватися, турбуватися, терпіти й тішитися невдачами або успіхами у службі державної ідеї, тільки вигляди на змогу розвитку державної ідеї в розумінні етичного ідеалу—пособить і нам, Німцям, коли є в нас до того хист, витворити в собі таке саме сильне національне почуття, яке вже здавна являється могутним захистом у більшости других народів. Тоді це національне почуття захистить і ціле наше публичне життя від тої форми критики, яка, що правда, може, знищити ввесь авторитет і зашкодити нашій повазі в очах иньчих націй, але яка не має ніякої сили поставити на те місце иньчих засобів задля виховання мас і національної оборони.

IX.

Індивідуальність і соціялізм.

Мету громадянського виховання ми найшли: приналежних до якоїсь держави озброїти такими звичками, щоб вони свідомо, безпосередно або посередно брали участь у державному житті з тим, щоби державу, до якої належать, своїм власним життям і своєю діяльністю на службі держави крок за кроком наближати до ідеалу правової й культурної держави. Засоби державногромадянського виховання ми теж пізнали: це активна участь у добровільних трудових громадах, прояснення морального присуду, ввід у зрозуміння державних завдань і спізнання залежности життєвих інтересів одиниці від життєвих інтересів усіх иньчих людей. Але передівсім виявилося, що вироблення хисту до справедливости і слушности, почуття відповідальности й моральної відваги, почуття авторитету й національного почуття — це такі необхідности, без яких державногромадянське виховання не може обходитися.

Можна сподіватися, що на державногромадянське виховання, забезпечене такою підвалиною та в таких цілях закріплене — можуть- ізгодитися і своїх рук до нього прикласти всі без виїмку чесні і в своїх поглядах не надто пристрасні люде всіх партій.

Бо ж ніодна партія не почутить, що таке виховання загрожуватиме їй у тому, що її робить партією, в її розумінні єства і меж влади конституційної держави, хиба та партія, котра принципіяльно відкидає всяку державу, отже й конституційну. При тому те виховання однаково служитиме дальшому розвиткові культурної і правової держави, і її благодатям для одиниці, що більш, тільки воно, й ні жаден иньчий спосіб державної адміністрації не дасть спромоги наблизити державу до того ідеалу.

Воно стане теж найкращим захистом проти того небезпечного лиха, про яке Міль Стюарт [1]) у вводі до свойого нарису „On liberty“ справедливо висказується, що суспільство в конституційній державі мусить постійно матися перед ним на осторожности, проти—тиранії більшости. Та тиранія більшости — вона куди гірша, ніж деспотизм окремого володаря, що й без того виключений у конституційній державі — являється завсіди продуктом неосвічености громадян держави або здичіння й суґерованої віри мас у єдиноспасительну силу партії.

Тільки таке виховання даватиме захист проти змаганнів тих короткозорих людей, які в цілій своїй бідолашній мудрости тільки те й роблять, що серед молоді і старині сіють ненависть до всього міщанського суспільства, котре не присягає на їх стяг, при чому їм і в голову не йде, що та ненависть—то підпал, який, із природи речі, мусить пожерти й паліїв. Де люде замолоду навчилися служити один одному, не *себе* робити осередком усієї своєї діяльности й праці, а оборонну спілку, до якої вони належать, де вони, виконуючи спільну роботу, замолоду пізнали, які бувають суперечні інтереси, де до того роз'яснюване з ранніх літ розуміння сплутаности інтересів, передівсім у найбільш путящих земляків, оживило образ справжньої держави—там побудовано найліпші гати проти партійної й народньої тиранії, яка піді стягом зле зрозумілої рівности немов стадо слонів толочить засіви того оправданого індивідуалізму, який одинокий дає запоруку задля здатности розвитку держави. *Захищати той оправданий індивідуалізм одиниць і партій, давати йому потрібний простір задля розвитку — це таксамо важна річ для здоровля держави, як безнастанно гуртувати індивідуа й партії до спільної праці.* І це основне правило не тільки для держави, але і для пар-

[1]) Це той же самий Джон Стюарт Міль (1806—1873), що написав «Основи політичної економії», які мали незвичайний уплив на інтеліґентне громадянство України й Росії, основник т. зв. утилітаризму, великий оборонець прав жінки та автор славної (й досі не без значіння) «Системи льоґіки», в якій стоїть на становищі емпіризму. З його біографії цікаве для нас те, що в 14. році життя закінчив свою повну освіту.

тій. Кожна партія, якій пощастить у межах свойого власного світогляду побороти всі иньчі погляди, носить у собі, достеменнісінько як всевладна безпощадна держава або церква, заплід смерти. Швидче, чи пізніще — а прийде їй гучний, чи тихий кінець. Це є природне право, що воля, котра стала всемогутною, робиться молохом, що пожирає своїх власних дітей. Уже старинні народи ясно пізнали цей закон. „*Εἰ μὴ τὰς φρένας διέφθορε θνητῶν δόσις ἀνδάνει μοναρχία*“— хиба з глуздів із'їхав той зі смертних, що до самодержавства пнеться — каже Еврипід (Гіполіт, вірш 1014—15). Тільки у свобідній конкуренції сил, вповні шануючи чесного, а безпощадно поборюючи нечесного противника, у постійному вирівнюванні суперечних інтересів, ось у чому тільки поступ. Вічний мир стає вічною смертю для всього, що зробилося орґанічним. І кожноразові найліпші конституції мусять провалюватися, коли звапніють артерії, в яких тече кров життя. Така судьба і людей, і партій, і держав.

Куди заведе нас той розвиток, хто це може сьогодні сказати? Чи наближає він нас до того ідеалу, який ставить нам перед очі етика? Деколи видається, наче би розвиток ішов у напрямі чим раз більшого зв'язування рук одиницям, наче би він мав метою чимраз більше нищити індивідуальну свободу. І саме демократії несвідомо виявляють ту ясно замітну тенденцію, щоби не сказати, якийсь підозрілий потяг у той бік прямувати. Але такий розвиток держави, на щастя, сам зі себе вироблюється в абсолютне нестерпуче лихо для всіх сильних, активних натур. Нехай же це дасть нам надію на розвиток у протилежному напрямі. Як саме сильним, провідним людям дамо образ держави, списаний не самою етикою, ні, а й їх що-найглибшою свободолюбною натурою, як дамо їм ідеал, що ні трохи не перечить їх змаганню до морального самовироблення й моральної самопевности, то держави на так довго ухилятимуться від звапніння й одубіння, доки зможуть витворювати достаточну скількість таких натур.

Бо ідеали — це одинокий цілющий лік на склєрозу. Ідеали все сильніщі, ніж механічні сили, про невідпорну владу яких хоче нас переконати історичний матеріялізм. Це каже нам не якась теорія, а сам хід історії. У всіх куль-

турних державах демократизм нестримно росте. Але *демократичний* лад держав може довести до панування *черні*, коли душевний лад більшости їх громадян не *аристократичний*. Як шляхом ґрунтовного державногромадянського виховання дбатимемо про те, щоби той аристократичний лад зростав, щоб етичні ідеали поширювалися, щоби вони в більшости наших земляків перемінялися в живучу силу, то ми виповнимо *той* обов'язок, *який нам найблизчий*. Усе иньче покиньмо Богові й будуччині.

Кінець.

ТЕРМІНОЛЬОГІЧНИЙ СЛОВАРЕЦЬ

(українсько-німецько-російський).

Бажання—Wollen, Wille—желаніе, воля
безоглядність—Rücksichtslosigkeit—безпощадность
Вага фізикальна—physikalische Wage—физическіе вѣсы
важити—wiegen—вѣсить
виклад—Vortrag—лекція, изложеніе
викладати—vortragen—излагать, преподавать
вироблення характеру—Charakterbildung—образованіе характера
вирівнання—Ausgleich—уравненіе
високоздатний, високоталановитий—hochveranlagt—очень способный, высокоталантливый
висновок—Schluss—заключеніе, выводъ
витріваліеть—Ausdauer—выдержанность
вихованець—Zögling—воспитанникъ
виховання—Erziehung—воспитаніе; в. авторитету—Autoritätserziehung—воспитаніе авторитета; предмет в., підмет в.—Erziehungs-objekt,-subjekt—объектъ воспитанія, субъектъ в.; господарське в.—wirtschaftliche E.—хозяйственное в.; громадське в.—soziale E.—общественное в.; інтернацьке в.—Internatserziehung—восп. въ общежитіяхъ; моральне в.—moralische E.—нравственное в.; піклувальне в.—Fürsorgeerziehung—попечительское в.; професіональне в.—Berufserziehung—профессіональное в.; прилюдне в.—öffentliche E.—общественное в.; технічне в.—technische E.—техническое в.; в. у напрямі моральности—E. zur Sittlichkeit—воспитаніе въ направленіи нравственности
вихователь—Erzieher—воспитатель
вихователька—Erzieherin—воспитательница
виховний—Erziehungs- —воспитательный; виховна справа—Erziehungswesen—педагогія; виховні заходи, заходи коло виховання—Erziehungsmassnahme—пріемы воспитанія

вишколення—Schulung—изученіе [жество
відвага моральна—moralische Tapferkeit—нравственное му-
відповідальність—Verantwortung—отвѣтственность; почуття в.—Verantwortungsgefühl—чувство отвѣтственности
вражіння—Eindruck—впечатлѣніе
Громада—Gemeinschaft—общество; г.-держава—Staatsgemeinschaft—общество-государство; сім'я-г.—Familiengemeinschaft—семья-о.; трудова громада—Arbeitsgemeinschaft—трудовое общество; шкільна г.—Schulgemeinschaft—школьное о.
громадський—sozial, gemeinsam—общественный
громадськість—Gemeinwesen—общественность
громадянин—Bürger—гражданинъ
громадянський—Bürgers—гражданскій
гурток вандрівний—Wandervogel—бродячій кружокъ
Держава правова—Rechtsstaat—правовое государство; д. конституційна (устроєва)—Verfassungsstaat—конституціонное государство; д. культурна—Kulturstaat—культурное г.; д. промислова—Industriestaat—промышленное г.; д. урядовецька—Beamtenstaat—чиновническое г.
державногромадянський—staatsbürgerlich—государственно-общественный
державний спосіб думання—Staatsgesinnung—государственный образъ мысли
діяння—Handeln—дѣйствіе
досвід—Erfahrung, Experiment, Untersuchung—опытъ; фізикальний д.—physikal. Experiment—физическій опытъ
доскональність—Vollkommenheit—совершенство
дружина збройна—Wehrkraftverein—общество потѣшныхъ
думання—Denken—мышленіе; спосіб д.—Denkweise—способъ мышленія
думка—Gedanke, Anschaung, Urteil—мысль, мнѣніе, сужденіе; по думці—im Simme—въ смыслѣ
Єство—Wesen—существо
Жадоба—Begierde—жажда [деніе
Заклад виховничий—Erziehungsheim—воспитательное завезанепад—Verfall—упадокъ

засновок—Prämisse—предпосылка
зважливість—Rücksichtsnahme—вниманіе (къ другимъ)
здатність—Anlage, Fähigkeit—способность
звичка—Gewöhnung—привычка
здійснення—Verwirklichung—осуществленіе
зрозуміння—Verständnis—пониманіе
Інтернат—Internat—общежитіе
історія всесвітня—Weltgeschichte—всеобщая исторія
Криза—Krisis—кризисъ
Лад державний—Verfassung—государственное устройство
легковірність—Leichtgläubigkeit—легковѣріе
лекція—Lektion, Stunde—урокъ
Матеріял навчальний—Unterrichtsstoff—учебный матеріалъ; м. школярський—Schülermaterial—ученическій [матеріалъ
мета—Zweck, Ziel—цѣль
метода трудова—Arbeitsmethode—трудовой методъ
мистець—Künstler—художникъ
міщанство—Bürgertum—мѣщанство, буржуазія
міщух—Spiessbürger—мѣщанинъ
міркування—Betrachtung—соображеніе
Навчання—Unterricht—обученіе; підготовне (вводове) н.—einführender U.—подготовительное обуч.
навчальний—Unterrichts- —учебный
наука в майстрів (термінаторство)—Meisterlehre—обученіе у мастеровыхъ; н. про громадян—Bürgerkunde—наука о гражданахъ; н. про державний лад—Verfassungskunde—наука о государственномъ строѣ; н. про державу—Staatskunde—государствовѣдѣніе; н. про закони—Gesetzeskunde—законовѣдѣніе; н. про обов'язки і права—Pflichten-und Rechtslehre—н. объ обязанностяхъ и правахъ
нахил—Neigung—склонность
недостатність—Unzulänglichkeit—недостаточность
недочування—Schwerhörigkeit—тугоухость
непокірливість—Unbotmässigkeit—непокорность, своеволіе
носильник—Träger—носитель (авторитету)
Обов'язаний до школи (у шкільному віці)—schulpflichtig—школьнаго возраста

огляд—Rückblick—обзоръ
освіта—Bildung—образованіе; загальна о. — allgemeine B. — общее образованіе; вища о.—höhere B. — высшее о.; наукова о.—wissenschaftliche B. — научное о.; партійно-політична—parteipolitische B. — партійно-политическое о.
освітний примус—Bildungszwang—принужденіе къ образованію
осібняк (індивідуум)—Individuum—особь, индивидуумъ
ощадність—Sparrsamkeit—бережливость
Перегляд—Überblick—обзоръ
передумова—Voraussetzung—предварительное условіе
перемова—Überredung—уговоръ, уговариваніе
пересічний—durchschnittlich—средній
підпорядкування—Unterordnung—подчиненіе
підприймчивість—Unternehmungsgeist—предпріимчивость
підручник шкільний—Schulbuch—школьный учебникъ
пластун—Pfadfinder—скаутъ
пливальня—Schwimmschule—школа плаванья
площа трудова—Arbeitsplatz—площадь для занятій
поведінка—Benehmen—поведеніе
повчання—Belehrung—наставленіе
поглиб—Vertiefung—углубленіе
погляд—Anschaung—мнѣніе, взглядъ
поступ—Fortschritt—движеніе, прогрессъ
поступованія шкільне—Sshulbetrieb, Lehrverfahren—педагогическая система
поучувати—belehren—наставлять
почування—Fühlen, Empfindung—чувствованіе
почуття—Gefühl—чувство; державне п.—Staatsgefühl—государственное чувство; п. обов'язку — Pflichtgefühl —чувство долга
призна́ка—Merkmal—признакъ
прикмета—Eigenschaft—свойство
примус—Zwang—принужденіе
пристрасний — leidenschaftlich, parteiisch — страстный, пристрастный
пристрасть—Leidenschaft—страсть
присуд—Urteil—сужденіе, мнѣніе; п. видати—Urteil fällen—высказать мнѣніе; прояснювання морального

присуду — Klärung des moralischen Urteils — выясненіе нравственнаго сужденія

путящий—tüchtig—дѣльный

путящість—Tüchtigkeit—дѣльность

Розвага—Einsicht, Überlegung—разсудительность

розважність—Umsicht—разсудительность

розслід—Untersuchung—разслѣдованіе

розсуд—Einsicht—разсудокъ

розуміння—Einsicht, Verständnis, Auffassung, Begriff—пониманіе, смыслъ, понятіе; р. авторитету—Autoritätsbegriff—понятіе авторитета

рух—Verkehr (у промислі)—движеніе

Самовироблення—Selbstgestaltung—самообразованіе

самовідречення—Selbstüberwindung—самоотверженіе

самозаперечування—Selbstverneignung—самоотрицаніе

самозвеличний—selbstherrlich—самодовольный

самозвеличування—Selbstbehauptung—садообладаніе

самолюбство—Selbstliebe—самолюбіе

самопевність—Selbstbehandlung—самоувѣренность

самоуправа—Selbstregierung—самоуправленіе

самоуправний—autonom—самоуправляющійся

свідомість—Bewusstsein—сознательность, сознаніе; національна с.—Nationalbewusstsein—національная сознательность

система навчальна, освітня—Unterrichts-Bildungssystem—система обученія, образованія

слушність—Billigkeit—совѣсть, справедливость, правда

спізнання—Erkenntnis—познаніе

спостереженння—Wahrnehmung—наблюденіе

спілка (-громада,-держава)—Verband (Gemeinde-, Staats-)—союзъ (-общество,-государство), школярська с.—Schülerverband—ученическій союзъ

сумлінність—Gewissenhaftigkeit—совѣстливость

сумнів—Bedenken—сомнѣніе

супротивність—Gegensatz—противоположность

суспільний—sozial—общественный

суспільність—Gesellschaft—общество

сутний—wesentlich—существенный

суть—Wesen—сущность

Талановитий—begabt—талантливый
тямка—Begriff—понятіе
тямучість—Begabung—понятливость
тямущий—begabt—понимающій
Узагальнювати—verallgemeinern—обобщать
уладження—Veranstaltung—устройство
урядовець—Beamter—чиновникъ
установа—Einrichtung, Institution—учрежденіе; у. виховання—Erziehungseinrichtung—воспитательное учреждение
учинок—Handlung—поступокъ
учильний—Lehr-—учебный; у. варштат—Lehrwerkstätte—учебный станокъ; у. умова—Lehrvertrag—договоръ объ обученіи
учильня—Lernschule—школа, въ которой *только* учатъ
учительський збір—Lehrkörper—педагогическій совѣтъ
уявління—Vorstellung—представленіе
Хист—Sinn—чувство; громадський х.—Gemeinsinn—чувство общественности; х. до справедливости, до слушности — Gerechtigkeits, Billigkeitssinn — чувство справедливости и правды; х. сім'євий—Familiensinn—чувство семейственное
хід думок—Gedankengang—ходъ мышленія
хлоста—körperliche Züchtigung—тѣлесное наказаніе
Час на науку—Unterrichtszeit—учебное время
чеснота—Tugend—доблесть, добродѣтель
честилюбність—Ehrgeiz—честолюбіе
чужоправний—heteronom—управляющійся другими
Школа вчена—gelehrte Schule—научное училище; ш. додаткової освіти—Fortbildungsschule—школа дополнительнаго образованія; початкова ш.—Elementarschule—начальное училище; приватна ш.—Privatschule—частное училище; прилюдна ш.—öffentliche Schule—общественное училище
школяр—Schüler—учащійся, школьникъ
школярський—Schüler-, ученическій

У ВИДАВНИЦТВІ

„НОВІ ВИХОВНИЧІ ШЛЯХИ"

друкуються

або готові вже до друку ось які книжки:

Георґ Кершенштайнер: Що таке трудова школа

Віннекен: Школа й культура молодежі

В. Ферстер: Виховання й самовиховання

Зайніґ: Рука балакає

ДРУКУЄТЬСЯ ДРУГЕ ВИДАННЯ

переробленe й доповненe

„ПРАКТИЧНОЇ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКО

для самонавчання і для школи

Д-ра ВАСИЛЯ СІМОВИЧА

Замовляти можна покищо в редакт

„Нових Видавничих Шляхів"

Berlin W 66, Wilhelmstrasse 49.
(Dr. Roman Smal-Sto

Rastatt (Baden), Friedrichsring 2
(Dr. Wasyl Simowy

Ціна 3 гривні (3 марки, 4 корони)

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY

UTL AT DOWNSVIEW
D RANGE BAY SHLF POS ITEM C
39 12 10 23 04 025 5